

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS – MG

AMANDA NUNES DE SOUZA

**LETRAMENTO:
O USO DA LEITURA E ESCRITA COMO PRÁTICA DE INCLUSÃO SOCIAL**

ALFENAS - MG

2023

AMANDA NUNES DE SOUZA

**LETRAMENTO:
O USO DA LEITURA E ESCRITA COMO PRÁTICA DE INCLUSÃO SOCIAL**

Dissertação apresentada como parte dos requisitos de obtenção do título de Mestra em Educação pela Universidade Federal de Alfenas. Área de Concentração: "*Fundamentos da Educação e Práticas Educacionais*", linha de pesquisa: "*Cultura, práticas e processos na educação*", vinculada ao Eixo 1 - *Linguagem, Alfabetização e Letramento*.

Orientadora: Professora Dra. Maria Emília Almeida da Cruz Tôres

ALFENAS - MG

2023

Souza , Amanda Nunes de .

Letramento: o uso da leitura e escrita como prática de inclusão social / Amanda Nunes de Souza . - Alfenas, MG, 2023.

119 f. -

Orientador(a): Maria Emília Almeida da Cruz Tôrres .

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Alfenas, Alfenas, MG, 2023.

Bibliografia.

1. Letramento . 2. Inclusão Social . 3. Deficiência Física . I. Tôrres , Maria Emília Almeida da Cruz , orient. II. Título.

AMANDA NUNES DE SOUZA

**LETRAMENTO:
O USO DA LEITURA E ESCRITA COMO PRÁTICA DE INCLUSÃO SOCIAL**

A Banca examinadora abaixo-assinada, aprova a Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção de título de Mestra em Educação pela Universidade Federal de Alfenas. Área de Concentração: “Fundamentos da Educação e Práticas Educacionais”, linha de pesquisa: “Cultura, práticas e processos na educação”

Aprovada em: 24 de abril de 2023.

Profa. Dra. Maria Emília Almeida da Cruz Tôrres
Instituição: Universidade Federal de Alfenas
UNIFAL-MG

Prof. Dr. Celso Ferrarezi Junior
Instituição: Universidade Federal de Alfenas UNIFAL-MG

Profa. Dra. Marly Augusta Lopes de Magalhães
Instituição: Universidade Federal de Minas Gerais UFMT-MG



Documento assinado eletronicamente por Celso Ferrarezi Júnior, Professor do Magistério Superior, em 26/04/2023, às 14:42, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por Maria Emília Almeida da Cruz Torres, Professor do Magistério Superior, em 27/04/2023, às 08:35, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por Marly Augusta Lopes de Magalhães, Usuário Externo, em 29/04/2023, às 09:44, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



[A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.unifal-mg.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0](https://sei.unifal-mg.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador 0957521 e o código CRC EA9A4620.

Dedico este trabalho a todas as crianças
que buscam, diariamente,
seu lugar no mundo!

AGRADECIMENTOS

À Deus, minha luz e proteção, pela oportunidade de viver esta experiência de aprendizagem;
Ao meu esposo, João Daniel, pelo incentivo, amor e cuidado e ao meu filho amado, Miguel, que juntos suportaram as ausências e estiveram ao meu lado durante o processo. Vocês são a minha melhor escolha de vida;

À minha família, por me apoiar nos meus sonhos e nas minhas batalhas, especialmente à minha mãe, meu exemplo de força e perseverança e meu pai, que mesmo já habitando o céu, se faz tão presente em minha vida;

À minha querida orientadora Prof^a Dr^a Maria Emília Almeida da Cruz Tôrres, pela paciência, pela delicadeza, pela sabedoria, pelo carinho, pelo incentivo constante e pela oportunidade de aprender juntas;

Ao querido professor Celso Ferrarezi Junior, pela disponibilidade da escuta, pela humanidade da ajuda e pela oportunidade de aprender com tanta leveza;

À querida professora Marly Augusta Lopes de Magalhães, pela doçura das palavras e pelas valorosas contribuições;

Aos Professores do PPGE da UNIFAL-MG, pelos ensinamentos tão valorosos;

À querida amiga Flávia Bertozzi, por me ouvir, me apoiar, me fazer acreditar e estar ao meu lado nesta caminhada;

Às queridas professoras e amigas, Maria Cristina Ravanelli de Barros O'Reilly e Maria José Viana Marinho de Mattos por serem grandes exemplos em minha vida e incentivadoras desse sonho de me tornar pesquisadora;

À Associação dos Deficientes Físicos de Poços de Caldas - ADEFIP, na pessoa da presidente voluntária, Ana Paula Gonçalves Tranche, que me abriu portas para viver o sonho dessa pesquisa;

À coordenadora da ADEFIP e amiga, Larisse Junqueira Mendes de Carvalho, por todo incentivo, confiança, carinho e cuidado para que eu vivesse essa jornada;

Às pedagogas e amigas, Karina Vieira e Kátia Gisele, pela confiança de compartilhar comigo um trabalho tão valoroso;

Às crianças e seus familiares, que se disponibilizaram com tanto carinho em contribuir com esta pesquisa;

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

O que é letramento?

*Letramento não é um gancho
em que se pendura cada som
enunciado não é treinamento
repetitivo
de uma habilidade
nem um martelo quebrando blocos de gramática*

*Letramento é
diversão é leitura
à luz de vela ou lá
fora, à luz do sol*

*São notícias sobre o
presidente, o tempo, os
artistas da TV
e mesmo Mônica e
Cebolinhas jornais de
domingo*

*É uma receita de biscoito
uma lista de compras, recados colocados na
geladeira, um bilhete de amor,
telegramas de parabéns e
cartas de velhos amigos*

*É viajar para países
desconhecidos sem deixar sua
cama
é rir e chorar
com personagens, heróis e grandes amigos*

*É um atlas do mundo,
sinais de trânsito, caças ao tesouro,
manuais, instruções em bula de
remédios para que você não fique
perdido*

*Letramento é, sobretudo,
um mapa do coração do
homem, um mapa de quem você
é,
e tudo que você pode ser*

Kate M. Chong
(*apud* Soares, 1998, p.41)

RESUMO

Hoje vivemos em uma sociedade extremamente grafocêntrica, em que a escrita assume múltiplas funções, exigindo dos indivíduos saber praticá-la de forma dinâmica, nas mais diversas situações de interação social, evidenciando que apenas codificar e decodificar palavras é insuficiente para a participação em práticas sociais que envolvem a língua escrita, é necessário algo mais: saber utilizar a leitura e a escrita de acordo com as contínuas exigências sociais. Seguindo essa lógica e, considerando, os embates que acontecem nos processos que constroem a relação permanente de leitura e escrita, recorreremos, para a nossa pesquisa aos fundamentos do Letramento. Sendo assim, nosso objetivo é analisar as práticas de letramento desenvolvidas em um Centro de Inclusão Escolar de uma associação que atende pessoas com deficiência física, no Sul de Minas Gerais. E, assim, verificar se as concepções de leitura e escrita que as permeiam são veiculadas pelos Novos Estudos do Letramento, bem como, os fatores que o concebem como fenômeno essencialmente social. Estas novas concepções norteiam o aporte teórico assumido neste trabalho. Adicionalmente, por se tratar de um projeto inclusivo, a preocupação deve estar presente na metodologia. Dessa forma, centramos nossa pesquisa na abordagem qualitativa, com cunho etnográfico, oferecendo aos envolvidos um ambiente cooperativo. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas, relatos autobiográficos e observação participante. A amostra foi composta por uma coordenadora, duas pedagogas e duas crianças com deficiência física. A análise e interpretação dos dados foram feitas de forma descritiva. A partir dos resultados obtidos, esperou-se revelar e pensar práticas pedagógicas sob a perspectiva inclusiva, que remetesse a mudança da condição de letramento da criança com deficiência física, dando a esta a possibilidade de consolidar uma visão crítica sobre o que se lê e reflexiva sobre o que se escreve, concebendo a ideia de que a leitura e a escrita, quando bem compreendidas, se tornam ferramentas para sua inclusão social.

Palavras-Chave: Letramento, Inclusão Social, Deficiência Física.

ABSTRACT

Today we live in an extremely graphocentric society, in which writing assumes multiple functions, requiring individuals to know how to practice it dynamically, in the most diverse situations of social interaction, evidencing that only coding and decoding words is insufficient for participation in social practices involving written language, it is necessary something more: knowing how to use reading and writing according to continuous social requirements. Following this logic and, considering, the clashes that take place in the processes that build the permanent relationship of reading and writing, we use, for our research, the fundamentals of Literacy. Therefore, our goal is to analyze the literacy practices developed in a School Inclusion Center of an Association that serves people with physical disabilities, in the South of Minas Gerais. And, thus, to verify whether the conceptions of reading and writing that permeate them are conveyed by the New Studies of Literacy, as well as the factors that conceive it as an essentially social phenomenon. These new conceptions guide the theoretical contribution assumed by us in this work. Additionally, because it is an inclusive project, the concern must be present in the methodology. Thus, we focus our research on the qualitative approach, with an ethnographic nature, offering those involved a cooperative environment. Data were collected through semi-structured interviews, autobiographical reports and participant observation. The sample consisted of a coordinator, two pedagogues and two children with physical disabilities. Data analysis and interpretation were done descriptively. From the results obtained, it was expected to reveal and think about pedagogical practices from an inclusive perspective, which referred to the change in the literacy condition of children with physical disabilities, giving it the possibility of consolidating a critical view of what is read and reflective about what is written, conceiving the idea that reading and writing, when well understood, become tools for their social inclusion.

Keywords: Literacy, Social Inclusion, Physical Disability.

LISTA DE SIGLAS

ADEFIP	Associação dos Deficientes Físicos de Poços de Caldas
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
NEL	Novos Estudos do Letramento
NLS	New Literacy Studies
TAI	Termo de Anuência Institucional
TAE	Termo de Assentimento Esclarecido
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCUD	Termo de Consentimento de Uso de Dados

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	14
2.1	ESTUDOS DO LETRAMENTO: ALGUMAS INTERFACES	14
2.2	LETRAMENTO COMO PRÁTICA SOCIAL: A PERSPECTIVA DOS NOVOS ESTUDOS DO LETRAMENTO	16
2.3	MÚLTIPLOS LETRAMENTOS: MODELO AUTÔNOMO E IDEOLÓGICO	23
2.4	EVENTOS E PRÁTICAS DE LETRAMENTO	25
2.5	IDEOLOGIA DO DISCURSO	27
2.6	LETRAMENTO E SUAS INTERFACES NO PROCESSO DE INCLUSÃO SOCIAL DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA FÍSICA	28
2.6.1	O letramento da pessoa com deficiência física enquanto sujeito histórico e social.....	32
3	METODOLOGIA DA PESQUISA.....	34
3.1	CARACTERIZANDO A PESQUISA QUALITATIVA	34
3.2	A PESQUISA QUALITATIVA DE PERFIL ETNOGRÁFICO	35
3.3	RETOMANDO OS OBJETIVOS DA PESQUISA.....	36
3.4	O ESPAÇO DE PESQUISA ENQUANTO AGÊNCIA DE LETRAMENTO E INCLUSÃO SOCIAL.....	37
3.5	CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES	39
3.6	PERCURSO METODOLÓGICO	40
3.6.1	Instrumentos de Coleta de Informações	43
3.7	TRATAMENTO DE DADOS.....	44
4	GERAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS	46
4.1	O ESPAÇO DA PESQUISA: DE QUE LUGAR ESTAMOS FALANDO	46
4.2	ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS	47
4.2.1	Entrevista com a coordenadora.....	47
4.2.2	Entrevista com P1	53
4.2.3	Entrevista com P2.....	58
4.3	RELATOS AUTOBIOGRÁFICOS: (RE)CONHECENDO OS SUJEITOS DA PESQUISA	64
4.3.1	Relato Autobiográfico da P1.....	65
4.3.2	Relato autobiográfico da P2.....	68
4.4	OS ATENDIMENTOS: APRESENTANDO OS EVENTOS E AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO	69
4.4.1	Atendimentos realizados à C1	70
4.4.2	Atendimentos realizados à C2	87
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	103
	REFERÊNCIAS	109
	APÊNDICES.....	114
	ANEXO.....	116

1 INTRODUÇÃO

*Chega mais perto e contempla as palavras.
Cada uma tem mil faces secretas sob a face
neutra e te pergunta, sem interesse pela
resposta, pobre ou terrível, que lhe
deres: Trouxeste a chave?
(DRUMOND, 2015).*

Sabemos que as grandes realizações nos deixam convencidos dos nossos sucessos, porém, é nas pequenas coisas que temos condições de valorizar o que somos e, ao mesmo tempo, estabelecer as metas que desejamos alcançar ao longo de nossa trajetória, bem como, conhecer histórias que nos inspiram em nossas práticas educativas do dia a dia.

Dessa forma, pretendemos com a nossa pesquisa apresentar um tema que vem despontando grande significado no mundo de leitura e da escrita, nos últimos anos. Acreditamos que é momento propício, uma vez que a humanidade atravessa uma grande crise relacionada a prática de ler e escrever. Julgamos que é chegado o momento de apresentar aos jovens estudantes maiores facilidades para o entendimento daquilo que eles poderão extrair das leituras e, em seguida, marcar uma nova era de inclusão para os jovens com deficiência física, a fim de quebrar as diferenças porventura existentes entre as classes sociais.

Na mesma ordem de ideias, acreditamos que as práticas de letramento devem fazer parte integrante da vida desses estudantes de acordo com suas manifestações habituais, bem como, suas preferências momentâneas, pois o letramento deve ser uma prática natural, espontânea, uma vez que vem propiciar o prazer de ler, estimulando o leitor a tornar-se um sujeito mais emancipado, ampliando seu conhecimento de mundo, criando assim uma realidade própria, de acordo com as possibilidades sócio-culturais de cada um.

Conhecer tão somente a tecnologia da escrita tem se revelado condição insuficiente para responder adequadamente às demandas contemporâneas da sociedade. É preciso ir além da simples aquisição do código escrito e passar a fazer uso da leitura e da escrita no cotidiano compreendendo suas distintas funções sociais. A esse fenômeno chamamos de letramento. Assim, as práticas sociais de leitura e de escrita emergem como questão determinante na inclusão social do sujeito e nos revelam que é preciso pensar no ensino da leitura e da escrita para além de técnicas de decodificação e codificação, permitindo à criança compreender o uso e a função que estas exercem em diferentes ambientes sociais, favorecendo, desta forma, sua participação efetiva nas práticas escriturais da sociedade.

Sendo assim, faz-se necessário compreender as práticas de leitura e escrita para além dos muros da escola, é preciso pensá-las como parte da vida, dos diferentes contextos nos quais

as pessoas estão inseridas. Sob este propósito Barton (1994, p. 50) revela que “precisamos dar conta de como o letramento é adquirido, não apenas nas escolas e pelas crianças, mas na vida cotidiana; não apenas aqui e agora, mas em outras culturas e em outros tempos”.

A inserção do indivíduo na cultura letrada favorece a vida em sociedade e a formação pessoal, sobretudo no que tange ao aumento de seu capital social e cultural e permite o desenvolvimento do senso crítico e o conhecimento de mundo (BOURDIEU, 2007). A leitura e escrita possibilitam a inserção na sociedade do conhecimento, da informação e na atuação do indivíduo pertencente a uma realidade na qual pode ter voz e entendimento do que acontece ao seu redor. Quanto mais longe desse conhecimento e domínio da leitura, mais próximo da marginalização, dependência e manipulação.

Dessa forma, concebemos nesta pesquisa, o letramento como sendo mais que o processo de aquisição da escrita enquanto código linguístico neutro, mas como um fenômeno incrustado nas práticas sociais (STREET, 2003). Essa perspectiva, representada pelos Novos Estudos do Letramento entende que o significado e os usos das práticas de letramento estão relacionados com contextos culturais específicos e essas práticas estão sempre associadas às relações de poder (STREET, 1984, 2003; BARTON, 1994, 2004; HEATH, 1983).

Nessa perspectiva, o fenômeno do letramento se dá na relação do indivíduo com a escrita, na sua interação entre as formas textuais usadas nas práticas sociais que, por sua vez, são situadas no tempo e no espaço, o que propicia ao indivíduo partilhar crenças, valores e modos culturais dos grupos sociais pelos quais transita.

Concepção esta que se aproxima da abordagem histórico-cultural defendida por Vygotsky (1991), a qual sugere uma nova forma de ver o homem e a deficiência, concebendo a ideia de um sujeito para além da sua condição física, valorizando suas potencialidades em detrimento ao *déficit*. Por isso, para o autor, aquele que assume o papel de educador deve se colocar como mediador do conhecimento, dando condições para a criança aprender, se desenvolver e avançar nas concepções de letramento para além dos muros da instituição, conseguindo colocar-se em diferentes situações e contextos sociais, valendo-se do direito de falar e ser ouvida, de se colocar como cidadã que pertence a uma sociedade e atua para transformá-la. Pois como afirma Vygotsky (1996 *apud* Rego 2014), o processo educativo deve provocar revoluções nas pessoas com e sem deficiências.

Assim, partimos do princípio de que a compreensão sobre o uso e função social da língua, seja falada ou escrita, permite a construção de uma lente que amplia a visão de mundo, dando maior poder de participação enquanto cidadão que se constitui em um espaço social predominantemente grafocêntrico. Isto porque, o ensino, quando crítico, situado e, sobretudo,

pautado na perspectiva do letramento social, contribui para uma formação crítica que, por sua vez, possibilita a autonomia dos envolvidos neste processo (FREIRE, 1996).

A este respeito, Vygotsky (1991) evidencia, em sua teoria, que são tais experiências que promovem o desenvolvimento humano, entendido por ele como um processo de internalização de modos culturais de pensar e agir do homem, compreendido por ele, como um ser histórico que se constrói através de suas relações com o mundo natural e social.

Neste sentido, objetivamos com esta pesquisa analisar as práticas de letramento desenvolvidas por duas pedagogas que atuam no Centro de Inclusão Escolar da Associação dos Deficientes Físicos de Poços de Caldas – ADEFIP, a qual atua há trinta e cinco anos no município de Poços de Caldas, localizado no Sul de Minas Gerais, com a intenção de verificar se as concepções de leitura e escrita que permeiam essas práticas promovem efetivamente o letramento da criança com deficiência física, como pressuposto nas concepções veiculadas pelos Novos Estudos do Letramento.

Partimos do pressuposto que as práticas desenvolvidas pelas pedagogas devem favorecer sobremaneira a promoção de letramento da criança com deficiência física, visando a auxiliá-la no processo de se colocar no mundo como sujeito histórico-social, ou seja, consideramos que a partir dessas intervenções pedagógicas, a criança se torne consciente da função que todo conhecimento construído representa em sua vida e a partir disso, tenha condições de usar esse conhecimento a seu favor, posicionando-se quando necessário e sobretudo atuando socialmente, fazendo-se protagonista da sua própria história.

Consideramos para isso que, ao compreender a função social que a escrita e a leitura representam em sua vida, a criança assume outra condição de letramento que viabiliza sua maior participação social, ou seja, tornar-se letrado nesse contexto é ter maiores condições de estar incluído socialmente. Assim, essas ferramentas de linguagem deixam de ser entendidas apenas como técnicas de codificação e decodificação e passam a ser vistas como propulsoras de uma quebra de paradigma, por revelar que a pessoa com deficiência tem condições de participar de qualquer contexto que deseje, uma vez que essa se mostra consciente dos seus direitos e do potencial da sua fala enquanto cidadã.

Este trabalho está dividido em três capítulos. No primeiro capítulo, subdividido por assuntos concernentes às concepções teóricas abordadas, apresentamos os referenciais teóricos referentes aos conceitos que ancoram o trabalho, como as concepções de letramento consoante os Novos Estudos do Letramento, além das reflexões a respeito do processo de inclusão social da criança com deficiência física, entendida como sujeito histórico-social, a partir da mediação pedagógica que se ampara ao letramento enquanto prática social (STREET, 1984, 2003, 2011,

2013, 2014; BARTON, 1994, 2004; GEE, 1996, 1998, 2004; TERZI, 1995, 2003; TÔRRES, 2003, 2009).

O segundo capítulo elucida o percurso metodológico adotado nesta pesquisa, que se deu a partir da pesquisa qualitativa de perfil etnográfico, que intencionou conhecer as ações de um determinado grupo, possibilitando à pesquisadora observar, compreender e interpretar tal realidade estudada. E, uma vez imersa neste contexto, tornou-se possível conhecer e compreender o significado que as ações e eventos representam para os sujeitos da pesquisa, sujeitos estes, também caracterizados neste capítulo, assim como o contexto particular em que a pesquisa se desvelou. Além disso, este capítulo esclarece os instrumentos utilizados ao longo da pesquisa de campo, como a observação participante, as entrevistas semiestruturadas e os relatos autobiográficos que viabilizaram a coleta de dados, resultando no tratamento interpretativista destes, tendo como base para análise, os pressupostos teóricos assumidos nesta pesquisa.

Já no terceiro capítulo desta dissertação, apresentamos as práticas e eventos de letramento observados durante os atendimentos prestados pelas pedagogas da instituição pesquisada às crianças com deficiência física, assim como as entrevistas realizadas e os relatos autobiográficos conduzidos. Todos estes seguidos da análise baseada nos pressupostos que se coadunam aos Novos Estudos do Letramento.

Por fim, as considerações finais que tecem uma síntese das diferentes partes do trabalho com vistas a que se reflita sobre as respostas encontradas para o problema da pesquisa, bem como sobre os objetivos alcançados.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, apresentamos os pressupostos teóricos que fundamentam a nossa pesquisa, como requisito principal, na elaboração de nossa dissertação. Ao iniciarmos a elucidação sobre as interfaces do letramento e sua compreensão enquanto fenômeno social, amparado pela Teoria Social do Letramento, os quais permitem compreender a existência de dois modelos de letramento: autônomo e ideológico. Além disso, discorreremos sobre a compreensão do letramento enquanto evento e prática social, sua influência sobre o processo de inclusão social da pessoa com deficiência física, a qual passa a ser entendida neste texto como sujeito histórico-social.

2.1 ESTUDOS DO LETRAMENTO: ALGUMAS INTERFACES

*O letramento é, antes de tudo, o que a gente faz
com a leitura e com a
escrita
(BARTON; HAMILTON, 2004).*

A necessidade de ampliar os estudos sobre a leitura e escrita enquanto fenômeno social para além do tecnicismo, fez com que pesquisas na área de educação, antropologia, sociologia e história estabelecessem uma diferença no campo de investigação entre alfabetização e letramento. Limitando a esta primeira a busca pela compreensão sobre a aprendizagem da leitura e escrita, enquanto o segundo se dava pela inquietação em identificar os usos e práticas sociais destas em determinado grupo social (SOARES, 1998).

Neste sentido, alfabetização e letramento passam a ocupar lugares distintos no que diz respeito a compreensão do que representa a leitura e a escrita na vida do sujeito inserido em uma sociedade. Isto porque enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento tem seu foco nos aspectos sócio-históricos que perpassam a aquisição de um sistema de escrita pelo sujeito (TFOUNI, 1997). Dessa maneira, os estudos sobre letramento nesta perspectiva social, não se limitam àquelas pessoas que adquirirem a escrita, isto é, aos alfabetizados, mas buscam investigar inclusive as consequências da ausência da escrita em nível individual, sempre remetendo ao social, mais amplo, que permeia e interfere nessa construção.

A este respeito, Kleiman (2005) nos revela que o conceito de letramento surge sob a perspectiva de elucidar o impacto da escrita nas diferentes esferas de atividades e não somente nas atividades escolares, se revelando como um conceito que, embora associado à alfabetização,

se coloca para além desta, ao evidenciar que o sujeito, uma vez apropriado das ferramentas de leitura e escrita, aprende a usá-las a seu favor socialmente. E Soares (1998), em seus registros, reitera que o letramento nasceu para caracterizar justamente aquela pessoa que sabe fazer uso do ler e escrever e, ao mesmo tempo, consegue responder às exigências que a sociedade requer nas práticas de leitura e de escrita do cotidiano. Hoje, saber ler e escrever de forma mecânica não garante a uma pessoa a interação plena com os diferentes tipos de textos que circulam na sociedade, deve-se entender os significados e usos das palavras em diferentes contextos.

Sendo assim, pesquisar a alfabetização em um contexto específico escolar não revela a complexidade que as habilidades comunicativas de ler e escrever representam na vida do sujeito e o quanto as mesmas influenciam na definição do lugar em que este se coloca na sociedade. Por isso, é que Tfouni (1997) evidencia em seus escritos que a necessidade de se falar em letramento surge da tomada de consciência, principalmente dos linguistas, de que havia algo além da alfabetização, que era mais amplo, e até mesmo determinante desta. O termo letramento se coloca como necessário porque passamos a enfrentar “uma nova realidade social em que não basta mais aprender a ler e a escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente” (SOARES, 1998, p. 20).

A palavra letramento é a tradução da palavra *literacy* da língua inglesa. Segundo Soares (1998):

Etimologicamente, a palavra *literacy* vem do *latim littera* (letra), com o *sufixo-cy*, que denota qualidade, condição, estado, fato de ser. Ou seja: *Literacy* é o estado ou condição que assume aquele que aprendeu a ler e escrever. Implícito nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la (SOARES, 1998, p. 17).

Neste sentido, o cidadão letrado é aquele que sabe muito mais do que ler e escrever, ele sabe utilizar tais competências para se envolver de verdade nas práticas sociais, as quais demandam estas habilidades, ele é capaz de se apropriar da escrita e utilizá-la em diferentes situações reais do seu universo. É sob tal perspectiva que esta pesquisa pretende discutir a respeito da influência da condição de letramento do sujeito em sua participação nos diferentes contextos sociais em que está inserido, partindo do pressuposto que a aproximação da cultura letrada garante a este maiores condições de inclusão social (MOLICA, 2007).

O termo letramento passou a ser utilizado no vocabulário da educação e das ciências linguísticas somente na metade da década de 1980. No Brasil, segundo Soares (1998), no campo da linguística, a palavra letramento foi empregada pela primeira vez no livro de Mary Kato, de

1986 (*No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*), embora a autora não apresente uma definição sobre esse termo. Mas é com Leda Verdiani Tfouni, em 1988, no livro (*Adultos Alfabetizados: o avesso do avesso*), que a palavra letramento ganha estatuto de termo técnico no léxico dos campos da educação e das ciências linguísticas, quando a autora distingue este novo termo de alfabetização. A partir daí, o uso do termo letramento torna-se cada vez mais frequente e, já em 1995, figura como título de livro (*Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*) organizado por Ângela Kleiman.

Assim, o termo letramento é concebido como uma nova forma de compreender a presença da escrita no mundo social. Sendo o princípio assumido nesta pesquisa o de que pensar o letramento nos dias atuais exige compreendê-lo como prática social, capaz de conceber a leitura e a escrita não somente como habilidades técnicas que se adquirem em um processo de escolarização, mas também se estabelecem como uma coleção de preceitos a respeito da utilização desse conhecimento.

Cook-Gumpers (1991), em seu livro *A construção social da alfabetização*, evidencia que a aprendizagem da escrita ultrapassa a capacidade de ler e escrever, pois ao dispor e dominar a mesma, passamos a exercitar talentos socialmente aprovados e aprováveis, constituindo assim, o letramento como um fenômeno socialmente construído, o que corrobora os princípios constituídos pelos Novos Estudos do Letramento – NEL, representados por pesquisadores como: Heath (1983); Street (1984, 2003, 2011, 2013, 2014); Barton (1994, 2004); Gee (1996, 1998, 2004) e estudiosos brasileiros como Kleiman (1995, 2005); Terzi (1995, 2003); Soares (1998, 2020) e Tôrres (2003, 2009) dentre outros, que vem estruturando a visão de letramento como uma prática sócio-cultural, buscando investigar as práticas de leitura e escrita de diferentes comunidades por meio dos estudos etnográficos. Esta linha investigativa é o modelo que norteia esta pesquisa, a qual será abordada na sessão seguinte.

2.2 LETRAMENTO COMO PRÁTICA SOCIAL: A PERSPECTIVA DOS NOVOS ESTUDOS DO LETRAMENTO

A proposta dos New Literacy Studies, doravante - NLS, para nós no Brasil, Novos Estudos do Letramento – NEL, surge como um contraponto aos antigos estudos sobre *literacy* (letramento) trazendo um novo significado para esta palavra sob a perspectiva de impactar tanto as abordagens teórico-metodológicas sobre o uso da escrita, quanto as políticas de alfabetização. Sugere-se a rejeição da visão dominante do letramento como prática neutra e técnica, passando a compreensão de uma “prática ideológica, envolvida em relação de poder,

permeada por significados e práticas culturais específicas” (STREET, 2014, p. 17). O que permitiu aos NEL configurar-se como um movimento participante da chamada “virada cultural”, a qual marcou a mudança de foco das pesquisas sobre a língua escrita, que antes eram centradas nas escrituras do indivíduo e na sua mente, para a interação e prática social.

Na década de 1980, Brian Street, antropólogo, que após se formar em letras teve a oportunidade de realizar um trabalho etnográfico no Irã, que lhe proporcionou uma mudança de olhar, permitindo-lhe observar o uso da escrita em comunidades que outros pesquisadores diziam não haver escrita, nem saberes. A partir dos seus estudos, ele apresenta dois constructos importantes. O primeiro é a definição de dois modelos: autônomo e ideológico (concepções que serão exploradas no tópico 2.3 dessa dissertação) e o segundo, é o conceito de práticas de letramento (que será aprofundado no tópico 2.4 dessa dissertação).

A partir disso, Brian Street passa a ser reconhecido como um dos principais proponentes dos Novos Estudos do Letramento - NEL, quando sugere a necessidade de que os estudos sobre letramento partam de uma “perspectiva teórica e transcultural, considerando-o de uma forma ampla, enquanto prática social” (STREET, 2014, p. 17). A perspectiva transcultural permite que o letramento seja visto através do tempo e do espaço, sem estimar que as suas consequências sejam iguais em todas as épocas e lugares, buscando entendimentos mais concretos das práticas letradas em contextos “reais”. Esta perspectiva permite entender a tríade relacional: sujeito, leitura e escrita, de uma maneira em que o componente social esteja atrelado ao componente cognitivo, não restrito ao ambiente escolar, percebendo que o “conhecimento, as habilidades e as tecnologias são elementos componentes das práticas sociais”, sejam elas quais forem (TÔRRES, 2009, p. 13). A este respeito, Street (1984) assevera:

[...] O que as práticas particulares e os conceitos de leitura e escrita são para uma dada sociedade depende do contexto, que já estão incorporados em uma ideologia e não podem ser isolados ou tratados como “neutros” ou meramente técnicos (STREET, 1984, p. 01).¹

Neste sentido, sob a perspectiva do letramento enquanto prática social, a leitura e a escrita deixam de ser entendidas como somente habilidades técnicas que se adquirem em um processo de escolarização, e passam a ser vistas como aquelas que também se constituem como uma coleção de preceitos a respeito da utilização desse conhecimento.

Esta nova concepção de letramento foi compartilhada por pesquisadores que, junto com Brian Street (1984, 2003, 2011, 2013, 2014) se alinharam e constituíram os Novos Estudos do

¹ Do original: “that what the particular practices and concepts of reading and writing are for a given Society depends upon the contexto; that They are already embedded in na ideology and cannot be isolated or treated as ‘neutral’ or merely technical”. (tradução nossa)

Letramento – NEL, cujos trabalhos foram seminais para as pesquisas em leitura e escrita. Sendo estes: David Barton (1994), junto com Mary Hamilton (2004), Jean Paul Gee (1996, 1998), Shiely Brice Heath (1983) e aqui no Brasil, Leda Tfouni (1997), Ângela Kleiman (1995, 2005), Leda Tfouni (1988), Magda Soares (1986, 1998) e Sylvia Terzi (1995, 2003). Tais estudos se tornaram um divisor de águas na compreensão do fenômeno como parte do reflexo social, superando a ideia de que, para se tornar um cidadão letrado, o sujeito só precise ser capaz de internalizar habilidades de leitura e escrita, passando a conceber o fenômeno letramento como sendo de natureza fundamentalmente social.

Supera-se, portanto, a dicotomia entre indivíduos letrados *versus* iletrados, ou seja, acaba-se com o que Street (2014) chamou de “a grande divisa”, uma vez que se considera que indivíduos ou um grupo social, por mais que não tenham acesso aos textos escritos privilegiados por determinada sociedade, não podem ser entendidos como iletrados. Apesar de serem considerados iletrados por essa sociedade dominante, fazem uso de material escrito privilegiado dentro de sua cultura, conforme sua experiência com as práticas de escrita locais.

A este respeito, Tfouni (1997) ressalta que em sociedades letradas existe um conhecimento sobre a escrita que o sujeito adquire antes mesmo de aprender a ler e escrever. Neste sentido, não há sujeitos não letrados, pois a sua inserção direta ou indireta nessas práticas é inevitável. A autora propõe, dessa forma, que há letramentos variados, inclusive sem alfabetização. Por essa razão, as práticas de letramento afetam os indivíduos de diferentes maneiras.

Rejeita-se, então, a visão dominante do letramento como uma prática neutra, técnica e passa a entendê-lo como uma “prática ideológica, envolvida em relações de poder e permeada por significados e práticas culturais específicas” (STREET, 2014, p. 17). Portanto, o concebe como prática ideológica, necessariamente plural, inteiramente ligada à identidade e/ou à cultura do sujeito, que, por sua vez, é constituído pelas práticas socioculturais de seu grupo de pertença. Neste sentido, o que passou a ser denominado Novos Estudos do Letramento – NEL representa uma nova maneira de considerar a natureza do letramento, focando não tanto na aquisição de habilidades, como em tantas abordagens, mas principalmente no que significa o letramento como uma prática social. E isso nos remete a ideia de “letramentos múltiplos”, conforme sugere Street (2003) os quais variam de acordo com o tempo e espaço e são contestados nas relações de poder.

Assim, os NEL entendem que não existe nada como certo e determinado quando se fala em letramento e práticas sociais, pois estas variam de um contexto para o outro e de uma cultura para a outra, produzindo efeitos dos diferentes letramentos em diferentes condições. A este

respeito, Barton e Hamilton (2004), nos revelam que:

[...] O letramento é principalmente algo que as pessoas fazem, é uma atividade, situada no espaço entre o pensamento e o texto. O letramento não reside apenas na cabeça das pessoas como um conjunto de habilidades a serem aprendidas, e não reside apenas no papel, capturado como texto a serem analisados. Como toda atividade humana, o letramento é essencialmente social e está localizado na interação entre as pessoas (BARTON; HAMILTON, 2004, p. 109).

Nesta perspectiva social o letramento também é considerado por Terzi (2003) como sendo a relação que o sujeito e comunidades estabelecem com a língua escrita, abrangendo nessa relação os usos culturais, o conhecimento e a valorização da escrita, essa por sua vez, permeada pelas crenças e valores do indivíduo e da comunidade à qual pertence. Já para Kleiman (1995, p. 19), o letramento “é o conjunto de práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. A autora ainda afirma que em sociedades altamente tecnológicas a escrita é onipresente, pois ela faz parte de cada momento cotidiano, como fazer compras em um supermercado, por exemplo, por ser uma forma pessoal de comunicar-se e fazer com que nossa realidade faça sentido, que seu uso passa despercebido.

O letramento precisa ser analisado, portanto, de forma contextualizada, justamente porque, de acordo com Street (2014, p. 40) ele “varia de acordo com o contexto social”. Afirmativa também trazida por Gee (2004), que assevera que “sociedades diferentes e subgrupos sociais têm distintas formas de letramento e o letramento tem distintos efeitos sociais e mentais em distintos contextos sociais e culturais” (GEE, 2004, p. 23).² Fato este que faz do letramento um fenômeno necessariamente plural, múltiplo.

Por isso, para analisar as práticas de leitura e escrita é necessário considerá-las envolvidas pelas questões sociais. Para o pesquisador “leitura e escrita só fazem sentido quando estudadas no contexto de práticas sociais e culturais (e podemos acrescentar práticas históricas, políticas e econômicas) das quais elas são apenas uma parte” (GEE, p. 3, 1998).³

A presente pesquisa aqui desenvolvida coaduna-se com essa perspectiva social do letramento ao focalizar sua observação e análise em práticas e eventos de letramento no contexto específico de um Centro de Inclusão Escolar que pertence a uma instituição que atende pessoas com deficiência física no Sul de Minas Gerais, as quais só farão sentido se analisadas neste contexto que tem suas ações direcionadas ao processo de inclusão social do sujeito. Para

² Do original: “Sociedades diferentes y subgrupos sociales tienen distintas formas de literacidad y la literacidad tiene distintos efectos sociales y mentales em distintos contextos sociales y culturales.” (tradução nossa).

³ Do original: “Reading and writing only make when studied in the contexto of social and cultural (and we can add historical, political, na economic) practices af which they are but a part”. (tradução nossa)

Gee (2004) letramento deve ser entendido como um conjunto de práticas discursivas que dão sentido à fala e à escrita, estando ligadas à identidade e à consciência de si mesmo, e do grupo que o pratica, de modo que qualquer mudança nas práticas implica em uma mudança na identidade do sujeito e, por conseguinte, do grupo.

É neste sentido, que Barton e Hamilton (2004) asseguram em seus escritos que o letramento é essencialmente social. O que levou Barton (1994) a propor um constructo teórico a que chamou de “Metáfora da Ecologia”. Na área de formação de Barton que é a Biologia, a ecologia é entendida como “o estudo das relações entre um organismo e o meio ambiente” (ARAÚJO, 2020, p. 24). Já na área das ciências humanas, entende-se tal metáfora a partir da relação entre a atividade a ser desenvolvida e o ambiente em que acontece, abordagem de interesse desta pesquisa. O que coaduna à concepção de letramento nos NEL que destaca a influência da escrita no ambiente em que acontece ao passo em que é influenciada por ele, além da interação entre indivíduo e meio ambiente.

Barton (1994) salienta que ao dispor de uma abordagem ecológica para entender um determinado fenômeno, acaba por enfatizar a diversidade que o compõe. E no caso do letramento, esta abordagem ecológica se torna relevante justamente por buscar entendê-lo sem isolá-lo de todo resto, considerando para isso “sua inserção na vida social e no meio, além de sua posição na história, na linguagem e no aprendizado” (BARTON, 1994, p. 32).⁴

A partir da Metáfora da Ecologia, Barton e Hamilton (2004), propuseram a chamada “Teoria Social do Letramento” a qual tem como afirmação o fato de que o letramento está presente em uma gama de atividades desenvolvidas pelas pessoas, o que permite compreender os estudos do letramento como “um modelo que leva em conta as relações entre diferentes letramentos devido à diferentes práticas que existem em diferentes domínios” (TÔRRES, 2009, p. 31 - 32).

Esta Teoria Social do Letramento, segundo Barton e Hamilton (2004) ancora-se em seis premissas, sendo a primeira delas a ideia de que “o letramento se compreende melhor como um conjunto de práticas sociais que podem ser inferidas a partir de eventos mediados por textos escritos” (BARTON; HAMILTON, 2004, p. 113).⁵ Neste caso, os autores evidenciam que, em cada contexto específico, a utilização da escrita traz consigo as crenças, valores culturais e ideologias das pessoas envolvidas. E que as práticas, elementos não visíveis no evento de

⁴ Do original: “Its embeddedness in social life and in through, and its position in history, language and learning”. (tradução nossa)

⁵ Do original: “La literacidad se comprende mejor como un conjunto de prácticas sociales que pueden ser inferidas a partir de eventos mediados por textos escritos”. (tradução nossa)

letramento, estão embebidas de “decisões, interpretações, atitudes pessoais associadas ao modo de falar e escrever que giram em torno do texto escrito” (TÓRRES, 2009, p. 32).

Na segunda premissa, os autores asseveram que “existem diferentes letramentos associados a diferentes domínios da vida” (BARTON; HAMILTON, 2004, p. 113).⁶ Nesse caso, existem tantos letramentos quantos forem os contextos em que estão inseridos, abdicando da ideia do letramento como um fenômeno dissociado dos fatores locais e culturais. Tais domínios referem-se à comunidade, o lar, a escola, igreja, trabalho, etc.

Para Barton (1994) os diferentes tipos de letramentos servem a diferentes propósitos, envolvendo situações simples como ler o anúncio em um jornal, até as mais complexas como preencher formulários e interpretar leis. O fato é que alguns letramentos fazem parte do domínio primário, das experiências que o sujeito constrói no âmbito familiar, enquanto outros, decorrem das suas experiências secundárias, das suas diferentes esferas sociais. No entanto, o autor enfatiza que “os letramentos não são igualmente valorizados” (BARTON, 1994, p. 39).⁷

A este respeito, o autor menciona a distinção elaborada por Street (2014) entre letramentos dominantes e letramentos vernáculos, considerando que “os letramentos dominantes se originam das instituições dominantes da sociedade. Letramentos vernaculares tem suas raízes na vida cotidiana” (BARTON, 1994, p. 39).⁸ Ocorrendo muitas vezes a valorização dos letramentos dominantes instanciados pelas esferas de poder, em detrimento das experiências de letramento vernacular, construídas no âmbito familiar.

A terceira premissa nos revela que “as práticas letradas estão modeladas pelas instituições sociais e pelas relações de poder, e alguns letramentos se tornam mais dominantes, visíveis e influentes que outros” (BARTON; HAMILTON, 2004, p. 113).⁹ O que os autores afirmam nessa premissa é que existem letramentos dominantes em determinados contextos, como no caso da escola que muitas vezes ampara suas práticas na aprendizagem técnica do código da língua, em detrimento do reconhecimento por parte dos alunos, da função social que cada texto representa.

A quarta premissa afirma que “as práticas letradas têm um propósito e estão inseridas em objetivos sociais e práticas culturais mais amplos” (BARTON; HAMILTON, 2004, p. 113).¹⁰ Nesse caso, as práticas de letramento privilegiadas nada mais são que a representação

⁶ Do original: “Existen diferentes literacidades asociadas con diferentes ámbitos de la vida”. (tradução nossa)

⁷ Do original: “Literacies are not equally valued”. (tradução nossa)

⁸ Do original: “Dominant literacies originate from the dominant institutions of society. Vernacular literacies have their roots in everyday life”. (tradução nossa)

⁹ Do original: “Las prácticas letradas están modeladas por las instituciones sociales y las relaciones de poder, y algunas literacidades se vuelven más dominantes, visibles e influyentes que otras.” (tradução nossa)

¹⁰ Do original: “Las prácticas letradas tienen un propósito y están insertas en objetivos sociales y prácticas culturales

dos valores hegemônicos das classes dominantes. A escola é resultado disto, pois “as práticas de letramento ali sancionadas, geralmente se circunscrevem ao desenvolvimento de codificação e decodificação da escrita, ficando, para serem aprendidos fora da escola, os seus usos sociais” (TÔRRES, 2009, p. 34).

Na quinta premissa, a ideia expressa por Barton e Hamilton (2004, p. 113) é a de que “o letramento se encontra situado historicamente”¹¹, assumindo a metáfora de que o letramento é um organismo vivo e se altera com o tempo. É possível compreender que antigamente, para o sujeito ser considerado letrado bastava ler e escrever, enquanto hoje, é necessário que o mesmo compreenda as funções sociais que a leitura e a escrita exercem.

Já na sexta e última premissa, os autores revelam que “as práticas letradas se transformam e as novas se adquirem, com frequência, por meio de processos informais de aprendizagem e construção de sentido” (BARTON; HAMILTON, 2004, p. 113).¹² Assim, as práticas de letramento mudam e novas são frequentemente adquiridas pelos processos de aprendizagem informal e de fazer sentido. Neste caso, o que se evidencia é que um mesmo evento de letramento, como a leitura de um jornal por exemplo, pode representar diferentes práticas de letramento, a depender do contexto em que a mesma se encontra. Como na escola esta prática pode resultar em um sentido, enquanto ler o jornal na mesa do café em casa, assume outro caráter intencional.

Para finalizar a reflexão a respeito das metáforas descritas acima, podemos dizer que o letramento é como uma relação ecológica que influencia e é influenciado pelo meio em que está inserido. Neste sentido, Barton (1994) reforça que não se pode compreender o letramento isolando-o das atividades ou práticas humanas, uma vez que o mesmo está “incorporado na vida social e no pensamento, engastado na história, na linguagem e na aprendizagem” (BARTON, 1994, p. 32).

Por isso, sua teoria sustenta que existem diferentes tipos de letramento, dentre estes o letramento dominante e o vernacular, sendo o primeiro aquele que domina as relações sociais, e de poder, também conhecido como letramento escolarizado, visto como único e possível de ser transmitido aos alunos. Enquanto o segundo, seria aquele que se refere às práticas vernaculares ou práticas locais que nascem com os indivíduos, por fazer parte das suas práticas domésticas e cotidianas.

más amplios.” (tradução nossa)

¹¹ Do original: “La literacidad se halla situada historicamente.” (tradução nossa)

¹² Do original: “Las prácticas letradas cambian y las nuevas se adquieren, con frecuencia, por medio de procesos informales de aprendizaje y de construcción de sentido.” (tradução nossa)

2.3 MÚLTIPLOS LETRAMENTOS: MODELO AUTÔNOMO E IDEOLÓGICO

Para viabilizar a noção de múltiplos letramentos, Street (2013) traz uma distinção entre dois modelos de letramento a que ele denominou de autônomo e ideológico. Sua intencionalidade ao propor a distinção entre tais modelos é justamente romper com os estudos que tratavam a língua escrita como um fator de divisão social e cognitiva, ou seja, a neutralidade evidenciada no modelo autônomo, passando a se orientar para as estruturas de poder da sociedade, evidenciando a influência que os fatores sociais exercem sobre a língua, a sua modificabilidade quando considerada de forma contextualizada ou socialmente localizada.

Ao modelo autônomo de letramento, Street (2003) coloca como sendo aquele que supõe que ao adquirir habilidades de leitura e escrita, o sujeito irá ascender socialmente passando de uma condição de iletrado para letrado, pressupondo a ideia da “grande divisa” já abordada nessa dissertação. Essa concepção dá a entender que “há apenas uma maneira do letramento ser desenvolvido, sendo que esta forma está associada quase que casualmente ao progresso, a civilização e à mobilidade social” (KLEIMAN, 1995, p. 21).

Tôrres (2009) corrobora o conceito de Street (2003), ao evidenciar que o letramento no modelo autônomo é aquele que se ampara nas técnicas e habilidades de leitura e escrita, reduzindo-se ao ensino da estrutura do código, “como a decodificação em fonemas e grafemas, a adequada estruturação de textos e a correção gramatical e ortográfica” vistas sob esta perspectiva como competências “suficientes para produzir efeitos sobre outras práticas cognitivas e sociais” (TÔRRES, 2009, p. 20).

Neste sentido, o modelo autônomo de letramento se baseia em práticas que desconsideram o contexto em que as mesmas acontecem, bem como os fatores sociais e culturais do sujeito, impondo um letramento dominante sob o pretexto de tornar letrado, pessoas por ele concebidas como iletradas. A concepção autônoma simplesmente impõe concepções particulares, dominantes de letramento a outras classes sociais, grupos e culturas. Esse modelo de letramento, segundo Street (2003) disfarça as suposições culturais e ideológicas sob as quais se baseia, revelando ser um modelo neutro e universal, enquanto na verdade trata de impor conceitos ocidentais de letramento a outras culturas.

Dessa forma, as pesquisas que se baseiam nos NEL se opõem à visão autônoma do letramento ao considerar que, na prática, o letramento varia de um contexto para o outro, assim como de uma cultura para a outra, e por isso “[...] variam os efeitos dos diferentes letramentos em diferentes condições” (STREET, 2013, p. 53). Assim, Street (2003) nos propõe a ideia de um modelo ideológico de letramento, o qual o reconhece de forma múltipla, revelando que os

significados e usos das práticas de letramento estão relacionados com contextos culturais específicos e que estas práticas por sua vez, estão sempre associadas com relações de poder e ideologia, não sendo simplesmente tecnologias neutras.

A ideia deste modelo de letramento, não nega

a importância dos aspectos técnicos da leitura e escrita, tais com a decodificação, correspondência som/forma e ‘dificuldades’ de leitura mas sustentam que esses aspectos do letramento estão sempre encaixados em práticas sociais particulares (STREET, 2014, p. 161).

Assim, as práticas de letramento estão incorporadas em práticas sociais de um determinado contexto, e os efeitos da aprendizagem daquele letramento dependerão daqueles contextos específicos, ou seja, o letramento é uma prática de cunho social que “aparece sempre envolto a princípios epistemológicos socialmente construídos” (STREET, 2003, p. 4).

O modelo ideológico então, postula que o letramento é uma prática social, e não somente uma habilidade técnica e neutra, e por isso considera sempre o contexto em que as práticas de leitura e escrita se desenvolvem em seus usos e funções, isto porque Street (2013) assegura que “as formas como as pessoas se relacionam com a leitura e escrita estão, elas mesmas, enraizadas em concepções de conhecimento, identidade, ser” (STREET, 2013, p. 54). Neste sentido, essa abordagem “considera as visões particulares, os valores, as ideologias e as escolhas morais e éticas do indivíduo que podem vir a atuar na sua relação com a escrita no momento da prática social” (TÔRRES, 2009, p. 23). E a partir de tais práticas ideológicas, segundo a autora, o indivíduo desenvolve a capacidade de questionar crenças, valores e a distribuição de poder, compreendendo a ideologia que perpassa toda vida social, podendo então questioná-las, desconstruí-las e construir outras.

Destarte, Street (2014) afirma que o letramento ideológico traz a ideia de que aprender letramento não é adquirir conteúdo, mas aprender um processo, pois

todo letramento é aprendido num contexto específico de um modo particular e as modalidades de aprendizagem, as relações sociais dos estudantes com o professor são modalidades de socialização e aculturação (STREET, 2014, p. 154).

Assim, o estudante não aprende apenas a decodificar, mas aprende modelos culturais de identidade e personalidade. Dessa maneira, os significados e práticas do letramento serão sempre contestados e as versões específicas sobre ele serão sempre “ideológicas”, uma vez que serão sempre fundamentadas em uma visão particular do mundo, e por conseguinte com o desejo de que esta visão domine e marginalize as demais (GEE *apud* STREET, 2003).

Sendo assim, o modelo autônomo mostra-se profundamente ideológico, ao mesmo tempo, o modelo ideológico consegue perceber as habilidades técnicas envolvidas, por

exemplo, na decodificação, no reconhecimento da relação entre fonemas e grafemas, e tantos outros conceitos que envolvem leitura e escrita. O fato é que o modelo ideológico não se limita a isso e percebe as práticas envolvidas por questões sociais, ideológicas e de poder, percebem o sujeito como ser histórico-cultural, imerso em um contexto, que pode ou não reconhecer sua identidade, e não apenas na sua condição de aprendiz.

Neste sentido, as características tipicamente humanas são compreendidas como resultado da interação do sujeito com o seu meio sociocultural. E assim, “ao mesmo tempo que o ser humano transforma o seu meio para atender suas necessidades básicas, transforma-se a si mesmo” (VYGOTSKY, 1991 *apud* REGO, 2004, p. 31). Segundo Rego (2004), para Vygotsky o desenvolvimento humano se dá muito além dos fatores biológicos, ou seja, o sujeito evolui na medida em que interage com seu meio e com outras pessoas, e por isso seu desenvolvimento não é algo linear e previsível, ele está intimamente relacionado ao contexto sociocultural em que a pessoa está inserida.

Compreender o sujeito desta maneira, faz com que a ideia a respeito do seu processo de aprendizagem da leitura e escrita, seja concebida para além da capacidade de codificar e decodificar palavras, sem ter a clareza sobre o sentido e a função que esta linguagem representa em sua vida, inferindo que tais ferramentas assumem o papel de favorecer sua atuação social, uma vez que envolvem o entendimento sobre as questões que o cercam. Assim, o sujeito se desenvolve ao passo que constrói suas relações sociais mediadas pela linguagem.

É sob esta perspectiva que as pesquisas baseadas nos Novos Estudos do Letramento – NEL, exigem pensar no letramento de maneira mais profunda, uma vez que ele em si, já vem carregado de pré-suposições ideológicas e políticas, que impedem sua neutralidade, a medida em que evidencia sua variedade em diferentes contextos. E por isso, Street (2013) desenvolveu uma distinção entre “eventos de letramento” e “práticas de letramento”.

2.4 EVENTOS E PRÁTICAS DE LETRAMENTO

Conceitos fundamentais nas pesquisas sobre os Novos Estudos do Letramento - NEL, as noções de eventos e práticas tornaram-se unidades de análise primazes na abordagem do fenômeno e ambas se conversam por constituírem-se o mesmo lado de uma mesma moeda, de uma mesma realidade interacional.

Shirley Brice Heath (1983) é que traz o conceito de “eventos de letramento”, a partir das suas pesquisas desenvolvidas no final da década de 1970, nos Estados Unidos, na região de Piedmonte na Carolina do Norte, em que ela compara os diferentes eventos de letramento dos

grupos pesquisados com os letramentos escolares. Pesquisa em que concluiu que as interações de cuidado dos responsáveis de um determinado grupo se assemelhavam muito às práticas de letramento vivenciadas na escola, o que fazia com que as crianças obtivessem melhor aproveitamento escolar.

Assim, observar eventos de letramento consiste em observar “qualquer ocasião em que um texto é parte integrante da natureza das interações dos participantes e seus processos interpretativos” (HEATH, 1983 *apud* SREET, 2003, p. 780). Toda vez que um texto escrito for mediador de uma atividade social, aí acontece um evento de letramento. Nas palavras de Kleiman (1995) que se apoia em Heath (1983)

os eventos de letramento são situações em que a escrita constitui parte essencial para fazer sentido da situação, tanto em relação a interação entre os participantes como em relação aos processos e estratégias interpretativas (KLEIMAN, 1995, p. 40).

Neste sentido, qualquer pessoa, escolarizada ou não, tem acesso a diferentes eventos de letramento, nas distintas esferas sociais das quais faz parte, pois os eventos de letramento ocorrem em diferentes espaços, com diferentes formas e com funções variadas, intencionando compreender a interação do sujeito dentro de uma situação particular que envolva o texto ou a leitura, seja esta a leitura de um livro infantil em casa juntos com os pais, seja a leitura da Bíblia durante a missa, seja a leitura de um texto durante a interação entre pedagoga e a criança, em torno do qual ambos conversam sobre ele.

Street (2011) enaltece a relevância do conceito criado por Heath (1983), porém, destaca que somente a descrição dos eventos não produz uma teoria mais ampla sobre os usos da escrita. Por isso, propõe a ideia de “práticas de letramento” para se referir a “aspectos que nos possibilitam começar a ver padrões nesses eventos e situar conjuntos de eventos de forma a dar a eles um padrão” (STREET, 2011, p. 38). Assim, se um evento de letramento é qualquer ocasião em que o texto escrito é mediador das interações, “o conceito de práticas de letramento se coloca num nível mais alto de abstração e se refere igualmente ao comportamento e às concepções sociais e culturais que conferem sentido aos usos da leitura e/ou da escrita” (STREET, 2014, p. 18).

Neste caso, as práticas de letramento referem-se aos modos particulares de pensar e realizar a escrita em contextos variados. Em demais palavras, “é o que fazemos com o letramento”, como enfatiza Tôrres (2009, p. 38). Se o evento de letramento significa a leitura de um texto, a prática de letramento nada mais é do que o modo específico como o indivíduo aborda o texto. Por exemplo, são os modos particulares de como a pedagoga aborda a prática da leitura e da escrita no decorrer dos seus atendimentos, quais são seus objetivos e intenções

particulares durante os usos, quais crenças, quais valores e ideologias interferem no modo particular de abordar a escrita. Assim, “as práticas de letramento, referem-se à concepção cultural mais ampla de formas particulares de pensar e fazer a leitura e a escrita em contextos culturais” (STREET, 2003, p. 78).

Logo, investigar as práticas de letramento envolve o conceito de evento de letramento, ou seja,

as situações de uso da escrita, às quais se acrescentariam os valores, as crenças, os discursos sobre a escrita, as atitudes e as construções sociais dos participantes dessas situações de escrita. Em síntese, essas práticas estão imersas (e são expressas) em uma forma de pensar, valorizar, sentir e usar a escrita (VIANNA *et al.*, 2016, p. 32).

2.5 IDEOLOGIA DO DISCURSO

Ainda sob a perspectiva que os Novos Estudos do Letramento – NEL concebem o letramento, temos a contribuição de James Paul Gee (1996, 1998, 2004) como fundamental para entendermos as crenças, os valores e as concepções de mundo que baseiam as ideologias que permeiam os discursos sociais. Para o autor, que faz uma conexão entre linguagem, letramento e sociedade, durante a comunicação não é importante apenas usar uma adequada expressão gramatical, mas além disso, saber dizer a coisa certa, no tempo certo e no lugar certo, ou seja, “é saber lançar mão dos diversos discursos sociais que são instanciados no momento da comunicação” (ARAÚJO, 2020, p. 31).

A este respeito, Gee (1996) assevera que nossos modos de usar a escrita e a leitura, nossa forma de pensar e agir, assim como nossas crenças e valores que revelam a forma que somos, pensamos e concebemos o mundo, e que por sua vez permeiam as práticas sociais, configuram o que o autor chamou de Discursos, ou seja, o Discurso está fundamentalmente ligado aos diferentes contextos que acontecem, assim como às identidades que foram instituídas.

Intencionando uma melhor compreensão a respeito dessa concepção, Gee (1996) diferenciou discurso, com letra d minúscula, do Discurso com a letra D maiúscula, trazendo luz à ideia que o primeiro se trata de qualquer fragmento de linguagem, sendo este oral e escrito, enquanto o segundo deve ser entendido como

[...] maneiras de estar no mundo, ou formas de vida que integram palavras, atos, valores, crenças, atitudes e identidades sociais, assim como gestos, olhares, posições corporais e roupas. Um Discurso é um conjunto de identidades que visam a expressar seu modo de agir e falar e, conseqüentemente de escrever, de tal forma que o sujeito assuma um papel social particular que outros reconhecerão (GEE, 1996, p. 127).¹³

¹³ Do original: “[...]ways of being in the world, or forms of life which integrate words, acts, values, beliefs, attitudes, and social identities, as well as gestures, glances, body positions and clothes. A Discourse is a sort of

Para Gee (1996) nós nos comportamos de diferentes formas em cada contexto de interação comunicacional, assumimos uma identidade para cada uma das situações que vivenciamos. É por isso que os Discursos estão sempre ligados aos diferentes espaços e a maneira como nos colocamos e nos comportamos em cada um deles. Para Tôrres (2009) os Discursos “refletem nossos modos de ser no mundo, nossas formas de vida, sendo, portanto, produtos sociais e históricos” e é por meio deles que “identificamo-nos e somos aceitos ou rejeitados pelos diversos grupos de pertencimentos que compõe a sociedade” (TÔRRES, 2009, p. 73).

Neste sentido, Gee (2004) diferencia os Discursos em primários e em secundários. Para o autor, os Discursos primários são compreendidos como nossos modos de ser, de agir, de falar, de pensar, de interpretar etc., que adquirimos em nossos primeiros convívios sociais, propriamente em nosso ambiente familiar. Enquanto os Discursos secundários são aqueles que se referem às atividades das esferas sociais distintas: o trabalho, a escola, a igreja, a academia, as instituições públicas e privadas etc.

Sob esta perspectiva, Gee (1996) traz em sua teoria a ideia de que existem diversos Discursos e que estes são instanciados por uma cultura e poder, bem como se fazem permeados por crenças e valores e, não por acaso, um Discurso pode, por vezes, silenciar o outro.

A vista disso, tomamos conhecimento do nosso campo de pesquisa em que as práticas de letramento desenvolvidas pelas pedagogas, sujeitos dessa pesquisa, se fazem permeadas por Discursos que, quando analisados neste contexto, indicam ou não a proximidade das intervenções sendo desenvolvidas sob a proposta de favorecer o processo de inclusão social das crianças com deficiência física por elas atendidas.

2.6 LETRAMENTO E SUAS INTERFACES NO PROCESSO DE INCLUSÃO SOCIAL DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA FÍSICA

O mais importante e bonito do mundo é isto; que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas, mas que elas vão sempre mudando.

Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou (GUIMARÃES ROSA, 1986).

Hoje vivemos um cenário social que se mostra favorável à propostas inclusivas, em que

identity kit, which comes complete with the appropriate costume, and instructions on how to act, talk, and often write, so as take on a particular social role that others will recognize”. (tradução nossa)

o respeito a diversidade humana perpassa diversos documentos legais e normativos que regem nosso país, a destacar a Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, conhecida como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, que prevê no seu capítulo V condições de igualdade para acesso, permanência e aprendizagem dos estudantes com necessidades educacionais especiais¹⁴ no ambiente regular de ensino. Assim como a Lei 13.146 de 6 de julho de 2015, que instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – LBI, que em seu Art. 1º revela seu objetivo de “assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania”. Sendo esta última uma referência, por reunir em uma única lei os direitos que estavam espalhados em outros documentos legais pouco acessíveis à maioria das pessoas.

Tais textos revelam o quanto caminhamos historicamente/legalmente para a construção de uma sociedade que tem aprendido a respeitar e valorizar as diferenças humanas e que tem permitido à pessoa com deficiência¹⁵ sair cada vez mais da condição de exclusão ou segregação, para estar incluída socialmente. O que tem revelado a importância de que profissionais envolvidos com a educação deste público assumam a responsabilidade de promover ambientes favoráveis à práticas equitativas, que viabilizem o desenvolvimento da aprendizagem de todos os estudantes, com e sem deficiência.

Contudo, os desafios que se colocam ao cenário social inclusivo ainda são muitos, e apesar da garantia de acesso às escolas regulares, prevista em lei, a formação neste ambiente, não se baseia no conceito de inclusão para além da condição de estar inserido na escola, enquanto deveria viabilizar práticas capazes de levar este estudante a construir uma visão crítica e reflexiva sobre o conhecimento adquirido, contribuindo para sua atuação e construção da sua identidade social.

Neste sentido, faz-se necessário que pesquisas sobre inclusão em nosso país transcendam a ideia de que o estudante com deficiência deve ter apenas seu direito de estudar em uma escola regular garantido, para vislumbrar a inclusão como possibilidade de participar de maneira crítica e reflexiva de todos os contextos sociais a que pertence, assumindo um poder de fala e representatividade, se colocando como cidadão participativo, consciente dos seus direitos e deveres e empoderado para transformar a realidade em que vive. Esse é o papel que

¹⁴ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação menciona a garantia do direito a aprendizagem em um ambiente equitativo a todo público da Educação Especial, sendo estes estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação.

¹⁵ De acordo com a LBI, considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

a educação que se pretende fazer inclusiva deve assumir, construindo uma sociedade baseada na equidade.

E para efetivar tal proposta, torna-se primaz discutir a respeito das práticas educativas e suas possibilidades de efetivar uma formação crítica e emancipadora às crianças com deficiência. E para tanto, nos valemos da ideia do letramento enquanto prática social, que favorece o processo de inclusão, uma vez que é pensado de forma plural e transcultural, como uma ação carregada de subjetividade do sujeito em diálogo com a sua contextualidade, em que a leitura e escrita são compreendidas como práticas sociais, que fazem parte da vida e dos diferentes contextos nos quais este estudante está inserido. Como menciona Barton (1994, p. 50) “precisamos dar conta de como o letramento é adquirido, não apenas nas escolas e pelas crianças, mas na vida cotidiana; não apenas aqui e agora, mas em outras culturas e em outros tempos”.

Se pretendemos assumir práticas que viabilizem a inclusão social da criança com deficiência, e a partir de agora nos restringimos ao público alvo dessa pesquisa: crianças com deficiência física¹⁶, é preciso considerar que saber ler e escrever tem se revelado condição insuficiente para responder adequadamente às demandas contemporâneas da sociedade. É preciso ir além da simples aquisição do código escrito e passar a fazer uso da leitura e da escrita no cotidiano. Assim, as práticas sociais de leitura e de escrita emergem como questão determinante na inclusão social do sujeito, considerando que pessoas com deficiência física encontram muitas barreiras sociais e o letramento pode ser uma importante ferramenta para superá-las.

O fato é que vivemos hoje em uma sociedade permeada pelo uso cada vez maior da escrita, em que apenas codificar e decodificar palavras mostra-se insuficiente para participação do sujeito em práticas sociais que envolvem a língua escrita, sendo necessário compreender o uso e a função social que esta assume em diferentes contextos, o que neste caso é denominado por Street (2014) como letramento social. Neste sentido, a condição de letramento pressupõe ao sujeito possibilidades de participar de forma crítica e consciente dos diferentes contextos sociais a que pertence, fazendo-se ser ouvido, enquanto expressa seu conhecimento e opinião, na medida em que exerce seu papel de cidadão, pois como aponta Molica (2007, p. 12) “as

¹⁶ Deficiência física: alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções. (DECRETO nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004).

práticas de leitura e escrita colocam os falantes com maiores chances de construir cidadania plena”.

Diante deste cenário, pensando no processo de aprendizagem de crianças com deficiência física que, por vezes, são privadas de construir suas vivências sociais em comunidade, seja pela falta de acessibilidade que impossibilita, muitas vezes, sua locomoção, ou por outros motivos que favorecem o cenário de exclusão social, torna-se relevante compreender a prática de letramento como um passaporte para a inclusão social das mesmas, isto porque será “acentuada a exclusão social tanto maior a distância dos indivíduos em relação à cultura letrada” (MOLICA, 2007, p. 12).

Podemos neste sentido, pensar que não existe transformação social sem apropriação de conhecimento e esse conhecimento por sua vez requer práticas de uso da leitura, escrita e oralidade, pois isto possibilita às pessoas compreenderem os diferentes discursos das diversas camadas da sociedade. A leitura se faz necessária em todos os ambientes, e perpassa desde ler o próprio nome, o nome de uma rua, até a interpretação de textos mais elaborados, enquanto a escrita também se faz necessária, desde assinar o nome até conseguir escrever textos formais em uma linguagem com a variante de prestígio da língua.

E quanto mais a criança com deficiência física compreende o poder que estas linguagens carregam em seu cerne, mais esclarecida ela se torna sobre as possibilidades de ser vista socialmente fazendo uso da mesma. A este respeito, Molica menciona que:

o letramento abre portas para a formação do cidadão e, conseqüentemente, para a construção da cidadania; pois o sujeito letrado tem condições de apropriar-se de novas informações de forma crítica e autônoma, tornando-se capaz de construir sua própria história. Além disso, o letramento é uma garantia de inclusão social (MOLICA, 2007, p. 13).

Sendo assim, é preciso pensar na inclusão social deste público, nos perguntado de que maneira as práticas de leitura e escrita podem ser conduzidas no processo de mediação da aprendizagem de modo a contribuir para a formação crítica, que leva a participação plena, ao protagonismo social e a efetividade da inclusão destas crianças.

Neste sentido, faz-se necessário pensar que agências de letramento, seja a escola ou no caso desta pesquisa, uma associação que atende pessoas com deficiência física, devem promover práticas de leitura e escrita que favoreçam a ascensão do nível de letramento das crianças com deficiência física, para que estas, ao compreenderem o poder que a linguagem carrega, possam assumir seu espaço na sociedade, fazendo-se vistas e ouvidas, distanciando-se de qualquer cenário de segregação ou exclusão. Entendendo, portanto, o letramento como possibilidade de contemplar uma sociedade mais justa e igualitária, e as ações que o envolvem

como falar, escrever, escutar, compreender informações, enfim se comunicar, levam a cidadania e são fatores de inclusão social (FREITAS, 2008).

2.6.1 O letramento da pessoa com deficiência física enquanto sujeito histórico e social

O letramento compreendido como fenômeno transcultural, que se constitui a partir de diferentes contextos, corrobora a abordagem histórico-cultural defendida por Vygotsky (1991), a qual nos possibilita uma nova forma de ver o homem e a deficiência, revelando que o processo de mediação deve perceber este além das condições biológicas, enaltecendo suas possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem. Vygotsky (1991) vê possibilidades infindáveis no desenvolvimento da aprendizagem de pessoas com deficiência ao apontar a necessidade de se valorizar as potencialidades e os processos compensatórios desencadeados pela deficiência, enfatizando a capacidade em detrimento ao *déficit*. Esta concepção beneficia, não só as pessoas com deficiência, mas a todos, uma vez que inaugura um novo olhar sobre as deficiências, que contribui para a transformação de concepções cristalizadas que impedem a concretização de práticas inclusivas.

Neste sentido, a atuação do pedagogo nesta pesquisa, é entendida pelo conceito de “mediação da aprendizagem”, trazida por Vygotsky (1998), ou seja, a maneira como o pedagogo atua para facilitar a construção de novos conhecimentos pela criança, como este profissional conduz o processo de aprendizagem em um determinado contexto. Isto porque a aprendizagem, segundo Vygotsky (1988)

é desenvolvida anterior à aprendizagem escolar, uma vez que o encontro da criança com o mundo se dá desde o seu nascimento, independente das suas condições físicas, e este encontro já é entendido como aprendizagem (VYGOTSKY, 1988, p. 107).

Por isso, quando pensamos neste processo a partir da concepção do letramento enquanto prática social, pensamos nas experiências de letramento que o estudante já traz de casa, reconhecida por Barton (1994) como letramento vernacular, que são resultados das experiências das crianças em seu contexto familiar e social.

Assim, diante de tais proposições consideradas relevantes para a atuação do professor, sejam estes atuantes em espaços comuns de ensino ou em contextos de contraturno escolar, como é o caso das pedagogas que participam desta pesquisa, percebe-se que ao assumir a concepção histórico-cultural, privilegia-se as atividades que atuam nas potencialidades das crianças, dando ênfase às interações sociais, e reconhecendo o valor da heterogeneidade do grupo de pessoas com o qual se trabalha, sendo as interações pedagogo/criança, cruciais para o

processo de aprendizagem, pois ampliam a capacidade cognitiva da criança por meio das trocas, enriquecendo seu desenvolvimento.

Dessa forma, o desenvolvimento humano da pessoa com deficiência, assim como de qualquer outra pessoa está atrelado às condições concretas oferecidas pelo grupo social que podem ser adequadas ou empobrecidas. E aqui reside a importância do papel do pedagogo, na medida que não é o *déficit* em si que traça o destino da criança: este é construído pelo modo como a deficiência é concebida, pelas formas de cuidado e educação que lhe são proporcionadas. Assim, esse profissional assume o papel de promover o desenvolvimento e mediar o conhecimento da criança, dando-lhes condições de avançar nas concepções de letramento para além dos muros da instituição, conseguindo colocar-se em diferentes situações e contextos sociais, valendo-se do direito de falar e ser ouvida, valendo-se do direito de atuar como cidadã que pertence a uma sociedade e que atua para transformá-la.

É necessário pensar em uma mediação pedagógica que dê condições para a criança com deficiência física de se colocar como sujeito histórico e social, que faz parte de um contexto e atua sob ele por meio de suas interações e decisões. Sendo assim, o pedagogo precisa construir sua prática considerando as concepções de letramento da criança, o que determina que o mesmo se coloque no papel de observador do processo de aprendizagem e de construção do pensamento dessa criança, pois, só assim, poderá conduzir sua prática pedagógica de modo a oportunizar atividades que estimulem seu interesse, despertem sua curiosidade e o desafiem quando necessário, possibilitando seu desenvolvimento à medida em que muda sua condição de letramento. Para tanto, faz-se necessário que o pedagogo tenha clareza das múltiplas funções que a palavra escrita assume em nosso meio.

A este respeito, Molica (2007) revela que os diferentes graus de letramento assumidos por diferentes grupos de pessoas, parecem influenciar no funcionamento dos membros em sociedade, enquanto permite a estes atingir graus diferenciados de inserção social e de interação com formas culturais.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste capítulo, apresentamos a metodologia utilizada na pesquisa, descrevendo o tipo de pesquisa, os objetivos traçados, o espaço em que a mesma aconteceu, a caracterização dos participantes da pesquisa, o percurso metodológico, bem como os procedimentos e instrumentos utilizados para coletas de informações e por fim, a tratativa dada aos dados coletados.

3.1 CARACTERIZANDO A PESQUISA QUALITATIVA

Com o propósito de apreender os significados e as relações sociais que guiaram as práticas dos sujeitos da pesquisa, optamos por uma metodologia que permitiu entender os diferentes contextos e condições em que se desenvolvem as práticas de letramento, o que determinou esta pesquisa como qualitativa, por ter esse tipo de pesquisa “particular relevância ao estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas de vida” (FLICK, 2009, p. 20). A pesquisa qualitativa, segundo André e Lüdke (1986) tem, dentre suas principais características, a inserção do pesquisador no contexto pesquisado, pois compreende que só se é possível apreender as nuances da pesquisa compreendendo profundamente o contexto em que ela está inserida. Esse tipo de pesquisa “supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra através do trabalho intensivo de campo” (ANDRÉ; LUDKE, 1986, p. 11). Além disso, outro ponto importante que caracteriza a pesquisa qualitativa é a predominância do aspecto descritivo dos dados coletados.

Nesse contexto, os dados são ricos em descrição de pessoas, situações e acontecimentos, dando a cada material recolhido, seja ele qual for, a sua devida importância. Outra importante característica de uma pesquisa de natureza qualitativa é a preocupação maior com o processo do que com o seu resultado. Aqui se quer entender o problema manifestado nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas. Nessa abordagem há também a preocupação com a apreensão da perspectiva dos participantes, buscando-se entender a dinâmica interna dos fatos e como os “informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas” (ANDRÉ; LUDKE, 1986, p. 12).

Ao propor uma pesquisa qualitativa nas áreas das ciências sociais e humanas, faz-se necessário que o pesquisador saiba compreender e respeitar a cultura, a história e as crenças dos sujeitos participantes, ou seja, ele precisa desprender-se das suas concepções de mundo e vivências particulares, despir-se das suas verdades, para interpretar os fenômenos que lhes são

apresentados. Isto porque, segundo Minayo (2012), para compreender é preciso levar em conta a singularidade do indivíduo, porque sua subjetividade é uma manifestação do seu viver total.

Em suma, nota-se que a preocupação da pesquisa qualitativa, como método na construção do conhecimento científico, está com foco direcionado à análise interpretativa dos fenômenos e não apenas à quantificação de dados. Portanto, busca-se uma compreensão contextualizada dos resultados obtidos, pois a pesquisa deve ser vista como uma construção social do conhecimento.

Assim também, o processo de análise de dados tende a ser indutivo, fazendo com que o pesquisador não se preocupe em buscar evidências que comprovem hipóteses pré-estabelecidas, mas gerem abstrações que se consolidam à medida em que os dados vão sendo gerados, pois vão aparecendo para o pesquisador mesmo sem terem sido pressupostos.

Estas características dão norte a uma pesquisa qualitativa que intenciona conhecer as ações de um determinado grupo, tendo o investigador que observar tal realidade com um contato profundo com os indivíduos, tornando-se intérprete dessa realidade. Esse tipo de pesquisa objetiva fazer com que o pesquisador observe, compreenda e interprete a realidade do grupo estudado e então chegue aos significados que os participantes atribuem à prática investigada, e estando imerso naquela realidade, torna-se primordial trazer em cena a abordagem etnográfica.

3.2 A PESQUISA QUALITATIVA DE PERFIL ETNOGRÁFICO

A pesquisa do tipo etnográfica pretende entender o significado que têm as ações e eventos para as pessoas pesquisadas, isto porque

a abordagem etnográfica preocupa-se mais em tentar compreender aquilo que realmente acontece do que em tratar de provar o sucesso de uma intervenção específica, ou em ‘vender’ uma determinada metodologia de ensino ou gestão (STREET, 2003, p. 01).

Assim, esta pesquisa assume um perfil etnográfico na medida em que descreve uma cultura com suas práticas, hábitos, crenças, valores e significados, e busca entender o fenômeno do letramento em seu todo, como um fenômeno social, situado no tempo e espaço em que se concebe, adotando para isso técnicas que tradicionalmente são associadas à etnografia. Enquanto ao pesquisador cabe o papel de se tornar “instrumento principal na coleta e análise de dados” (ANDRÉ, 2008, p. 28).

Para Street (2003, p. 01) a pesquisa etnográfica é aquela que emprega “métodos associados a trabalho de campo e que sejam sensíveis às formas de descobrir e de observar os usos e os significados das práticas do letramento de acordo com os pontos de vista das próprias

populações locais”. O tempo de duração da pesquisa de perfil etnográfico não é o mesmo de uma pesquisa etnográfica em si, mas lança mão de instrumentos que caracterizam ambas abordagens, que são conduzidos em profundidade, como “[...] a observação participante, a entrevista intensiva, e a análise de documentos” (ANDRÉ, 2008, p. 28).

A observação é chamada de participante porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado. As entrevistas têm a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados. Os documentos são usados no sentido de contextualizar o fenômeno, explicitar suas vinculações mais profundas e completar as informações coletadas através de outras fontes (ROCHA; ECKET, 2008, p. 24).

Sendo assim, o pesquisador como etnógrafo consegue, por meio do convívio direto em imersão no campo, rever suas ações e orientações durante o processo, à medida em que formula novas perguntas e adquire novas compreensões, ou seja, o pesquisador vai a campo sem definições e busca compreender o fenômeno para além do que se observa, mantendo o compromisso que uma abordagem etnográfica tem de transformação social.

Segundo Spradley (1979) *apud* Rocha e Ecket (2008) a preocupação central na etnografia é com o significado que têm as ações e os eventos para as pessoas ou os grupos estudados.

Alguns desses significados são diretamente expressos pela linguagem, outros são transmitidos indiretamente por meio das ações. De qualquer maneira, diz ele, em toda sociedade as pessoas usam sistemas complexos de significado para organizar seu comportamento, para entender a sua própria pessoa e os outros e para dar sentido ao mundo em que vivem. Esses sistemas de significado constituem a sua cultura (ROCHA; ECKET, 2008, p. 16).

Portanto, esta pesquisa é qualitativa de perfil etnográfico, com o propósito de estudar as práticas de letramento desenvolvidas no Centro de Inclusão Escolar e interpretá-las a luz dos Novos Estudos do Letramento, a partir da relação pedagoga-criança, enquanto o pesquisador-etnógrafo busca uma aproximação gradativa ao significado ou à compreensão dos participantes, e na medida em que passa da “posição de estranho o etnógrafo vai chegando cada vez mais perto das formas de compreensão da realidade do grupo estudado, e vai partilhando com eles os significados” (WAX *apud* ANDRÉ, 2008, p. 17).

3.3 RETOMANDO OS OBJETIVOS DA PESQUISA

Como já mencionado no início do trabalho, esta pesquisa objetivou analisar as práticas de letramento desenvolvidas em um Centro de Inclusão Escolar de uma associação que atende pessoas com deficiência física, no Sul de Minas Gerais. Buscando verificar se as concepções

de leitura e escrita alinham-se àquelas veiculadas pelos Novos Estudos do Letramento, que concebe o letramento como fenômeno essencialmente social.

A partir deste objetivo, o percurso metodológico assumido nesta pesquisa permitiu conhecer os princípios que norteiam as propostas de trabalho da associação em relação às concepções de escrita e leitura, além da concepção das pedagogas a respeito do conceito de letramento e inclusão social.

Vale ressaltar que não foi estabelecido nenhum julgamento quanto aos modos particulares das pedagogas participantes abordarem a leitura e a escrita durante seus atendimentos, mas somente proceder a uma análise descritiva de perfil etnográfico, à luz dos Novos Estudos do Letramento, buscando compreender em que medida as práticas pedagógicas de leitura e escrita desenvolvidas contribuem para o processo de inclusão social das crianças com deficiência física por elas atendidas. Considerando que essas crianças, muitas vezes, não têm acesso a situações de letramento, como ir ao supermercado com seus pais, devido à dificuldade de acessibilidade ou mesmo o medo da exposição por parte dos responsáveis (REILY, 2012).

Para tanto, considerou-se o espaço desta pesquisa como uma agência de letramento, em que as pedagogas assumem o papel de mediadoras do processo de aprendizagem, enquanto elaboram suas intervenções pedagógicas pautadas nos princípios que norteiam o trabalho da associação, cuja intenção é favorecer a cidadania e o processo de inclusão social da pessoa com deficiência.

3.4 O ESPAÇO DE PESQUISA ENQUANTO AGÊNCIA DE LETRAMENTO E INCLUSÃO SOCIAL

O campo de investigação desta pesquisa trata-se do Centro de Inclusão Escolar, que faz parte de uma associação que atende pessoas com deficiência física no Sul de Minas Gerais, a qual nasceu de um sonho coletivo sob o princípio de “acreditar no potencial humano”, em 05 de junho de 1987, quando um grupo de jovens inicia um trabalho voluntário voltado às pessoas com deficiência física.

Quase 20 anos depois, em 2006 a instituição criou seu primeiro Centro Multidisciplinar de Reabilitação Clínica e, a partir disso, começou a crescer em número de pessoas atendidas, reafirmando sempre sua missão de “concretizar, por meio da habilitação e reabilitação, a inclusão da pessoa com deficiência na sociedade, favorecendo seu direito à cidadania” (CARVALHO *et al.*, 2021, p. 5).

Atualmente a associação conta com quatro centros de atendimentos que buscam

desenvolver a pessoa com deficiência em todos os seus aspectos, tornando-a funcional e incluída nos seus diferentes espaços de convivência. Sendo estes: Centro de Reabilitação Multidisciplinar, Centro de Inclusão Escolar, Centro de Desenvolvimento de Potenciais e Centro de Inclusão Profissional.

O Centro de Inclusão Escolar, local onde essa pesquisa foi desenvolvida, teve sua fundação em 2009, com o objetivo de “desenvolver práticas que pudessem favorecer o processo de inclusão escolar de crianças, adolescentes e jovens com deficiência física, consolidando um trabalho em rede, firmado entre a instituição, a família e a escola” (CARVALHO *et al.*, 2021, p. 10). Além de desenvolver ações em parceria com o Centro de Reabilitação Multidisciplinar, tornando-se um importante espaço de estimulação cognitiva que apoia o processo de reabilitação e habilitação das pessoas atendidas, pensando sempre no desenvolvimento global.

As ações que visam favorecer o processo de inclusão das crianças e adolescentes com deficiência física são realizadas por meio dos atendimentos pedagógicos, que por sua vez contemplam o trabalho de intervenções individuais ou em grupo, orientações por meio das assessorias escolares prestadas à equipe da escola comum e orientações aos familiares.

Neste sentido, o que ratifica a permanência das crianças e adolescentes no Centro de Inclusão Escolar é a necessidade da habilitação e reabilitação cognitiva, ou seja, o trabalho de estimulação de habilidades que envolvem a memória, a percepção, a atenção, o raciocínio lógico, que estão diretamente relacionados ao processo de aprendizagem em todo e qualquer contexto, e ainda, a necessidade do trabalho de assessoria escolar, que visa favorecer a permanência da criança ou adolescente no ambiente escolar, a partir do qual a equipe multidisciplinar da associação, oferece orientações específicas visando o bem estar físico, emocional, social e cognitivo do estudante com deficiência física, vislumbrando como resultado final a efetividade da inclusão escolar.

Dentre os serviços mencionados acima, apenas o atendimento pedagógico foi considerado objeto de observação desta pesquisa, por oferecer os elementos necessários para compreensão do fenômeno estudado. Tais atendimentos são realizados de forma individualizada ou em grupo, sendo realizados sempre por uma pedagoga que recebe o atendido e seu familiar responsável para aplicação de um instrumento chamado anamnese¹⁷ e posteriormente iniciam-se as intervenções, primeiramente com a aplicação de avaliações que possam trazer luz às dificuldades e potencialidades do atendido, a fim de se traçar um plano de ação condizente

¹⁷ Trata-se de um instrumento psicopedagógico que tem o objetivo de registrar fatos e acontecimentos relevantes, relatados por um responsável, a respeito do processo de desenvolvimento da criança, adolescente ou jovem.

com suas demandas e, principalmente, que seja capaz de favorecer seu desenvolvimento cognitivo e suprir as dificuldades que perpassam seu processo de aprendizagem.

O desenvolvimento da aprendizagem se coloca como foco nas ações do Centro de Inclusão Escolar. Por isso, os atendimentos pedagógicos mantêm uma proposta de aprendizagem que visa a estimular habilidades de leitura e escrita, raciocínio lógico matemático, memória, atenção, entre outras. Isso sempre ocorre partindo-se do universo lúdico, despertando no atendido o prazer de aprender. Para tanto, são utilizados durante os atendimentos, recursos como livros literários, jogos de tabuleiro, jogos eletrônicos interativos, entre outros.

Sendo assim, podemos dizer que o Centro de Inclusão Escolar se constitui como um ambiente de aprendizagem externo ao universo escolar, ao mesmo tempo que não se repousa no contexto da Educação Especial, se fazendo portanto como um espaço de diálogo entre as áreas da saúde e educação, entre as vivências escolares e familiares, que constrói práticas de atenção individual ao estudante, conhecendo-o e reconhecendo-o como sujeito pensante e que por esse motivo encontra possibilidades de atuação que perpassam pela premissa de que toda criança com deficiência tem possibilidade de aprender, desde que lhe sejam dadas condições para isso.

Neste sentido, as práticas desenvolvidas neste espaço, além de contribuírem com o processo de reabilitação e habilitação pelo qual a criança passa na instituição, e que a vê de maneira global, ainda se comprometem com o trabalho de conscientização dos pais, responsáveis e profissionais da educação que atuam com essas crianças no contexto da escola comum, de que é necessário enxergar o estudante muito além da sua deficiência.

3.5 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

A pesquisa teve como sujeitos: uma coordenadora da Associação, duas pedagogas que atuam no Centro de Inclusão Escolar, escolhidas por prestarem atendimento às crianças selecionadas para esta pesquisa, além de duas crianças com deficiência física. A amostra foi selecionada respeitando os seguintes critérios: as crianças não poderiam apresentar nenhum comprometimento cognitivo, além de estarem alfabetizadas e com domínio de leitura e escrita, sem qualquer prejuízo para a aprendizagem. Enquanto as pedagogas, foram selecionadas pelo fato de prestarem atendimento às referidas crianças.

As duas crianças fazem uso de cadeira de rodas para se locomover, contudo apresentam mobilidade dos membros superiores (braços e mãos) preservada, revelando total funcionalidade para a escrita. Trata-se de um menino de 10 anos de idade e uma menina de 9 anos, que estão

devidamente matriculados na rede regular de ensino do município de Poços de Caldas-MG frequentando o 5º e o 4º ano do Ensino Fundamental respectivamente.

Tais crianças recebem atendimento na associação por serem pessoas com deficiência física, necessitando portanto, de intervenções de reabilitação e habilitação, encontrando no espaço do Centro de Inclusão Escolar a possibilidade de receberem estímulos voltados ao desenvolvimento de competências e habilidades relacionadas ao seu processo de aprendizagem.

As patologias que as acometem são de ordem motora, sendo estas: osteogênese imperfeita¹⁸ e artrogripose múltipla congênita¹⁹. No Centro de Inclusão Escolar, o objetivo dos atendimentos é voltado para estimulação cognitiva e desenvolvimento de competências, envolvendo as habilidades de leitura e escrita, assim como a contribuição para a efetividade da inclusão escolar e social por meio das assessorias escolares. Enquanto as demais terapias oferecidas pela equipe de profissionais da associação estão voltadas para a reabilitação motora.

É válido destacar que as duas crianças selecionadas para esta pesquisa, embora tenham patologias distintas, não apresentam nenhuma dificuldade de aprendizagem significativa, tampouco qualquer *déficit* cognitivo, mantendo suas capacidades de leitura e escrita bem desenvolvidas e preservadas. O que esclarece que o foco desta pesquisa não se atem a discutir a condição da deficiência de cada uma e sim a possibilidade das mesmas receberem intervenções pedagógicas voltadas à leitura e escrita, que de fato as façam ter clareza quanto ao uso e função social que estas ferramentas assumem em suas vidas e o quanto as mesmas podem contribuir para a efetivação da sua participação em diferentes contextos sociais, e por conseguinte, efetivar sua inclusão tanto no contexto específico da escola, quanto nos demais espaços que frequentam, ou seja, efetivar sua inclusão social.

Por fim, teremos a participação da coordenadora que informa, por meio de uma entrevista semiestruturada, toda proposta de trabalho que norteia as ações dos profissionais durante seus atendimentos na associação, em especial, no Centro de Inclusão Escolar.

3.6 PERCURSO METODOLÓGICO

O lócus onde a pesquisa foi desenvolvida, trata-se do ambiente de trabalho da pesquisadora, o que favoreceu o primeiro contato e aceite da coordenação para a realização dos

¹⁸ Osteogênese imperfeita é o distúrbio mais conhecido de um grupo de distúrbios que prejudica o crescimento ósseo. Esses distúrbios são chamados osteodisplasias. Na osteogênese imperfeita, a síntese de colágeno, um dos componentes normais do osso, é deficiente. Os ossos se tornam frágeis e se quebram (fraturam) facilmente (PESSLER, 2020, s.p.).

¹⁹ Artrogripose múltipla congênita é uma condição clínica caracterizada por múltiplas contraturas articulares não progressivas em duas ou mais articulações, que podem ser detectadas ao nascimento (QUINTANS; BARBOSA; LUCENA, 2017, s.p.).

procedimentos, os quais ocorreram respeitando todas as normas estabelecidas pelo Comitê de Ética, bem como a organização dos procedimentos terapêuticos direcionados na instituição.

Tendo em vista que o foco da pesquisa foi a análise dos eventos e práticas de letramento ocorridos durante os atendimentos pedagógicos realizados em um espaço voltado ao desenvolvimento da aprendizagem de crianças com deficiência física, foi necessário, no primeiro momento, a escolha das crianças participantes, uma vez que as mesmas, embora apresentassem a deficiência física, precisariam ter as habilidades de leitura e escrita preservadas, visto que a pesquisa não se comprometeu em avaliar a condição de aprendizagem destas crianças e sim de que forma as práticas de leitura e escrita aconteciam neste ambiente e o quanto este direcionamento poderia ser visto como fator de contribuição e favorecimento ao processo de inclusão social dessas crianças.

Sendo assim, após a escolha das crianças e prévia conversa com seus responsáveis para conhecimento da proposta da pesquisa, foi direcionado às pedagogas que as atendiam, o convite e o aceite preliminar para participação. Em seguida, foi enviado ao Comitê de Ética em Pesquisa - CEP da Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL/MG, o projeto desta pesquisa, tendo sido submetido à Plataforma Brasil²⁰, para que pudessemos desenvolver o trabalho, respeitando os pressupostos das pesquisas que envolvem seres humanos.

A instituição autorizou a realização da pesquisa por meio da assinatura do Termo de Anuência Institucional - TAI, por parte da presidente voluntária da associação, que teve conhecimento de todas as etapas necessárias para a realização da pesquisa, assim como a coordenadora assinou o Termo de Compromisso de Utilização de Dados - TCUD para que pudessemos ter acesso aos prontuários das crianças participantes desta pesquisa.

Após aprovação do Comitê de Ética, as pedagogas e a coordenadora, que já tinham conhecimento de todas as etapas do processo investigativo e o prévio aceite de participação, ratificaram sua concordância ao assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE, autorizando a realização de todos os procedimentos necessários para a geração dos dados. Da mesma forma, os responsáveis pelas crianças, assim como as mesmas, que já tinham o conhecimento e o aceite prévio sobre a pesquisa, tiveram acesso e ratificaram sua participação assinando, os responsáveis, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE - Responsável Legal e as crianças, o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido - TALE – Criança menor de idade alfabetizada.

²⁰ Pesquisa aprovada pelo parecer substanciado pelo Comitê de Ética em Pesquisas (CEP) da Universidade Federal de Alfenas sob o número 5.346.580, CAEE 55923322.3.0000.5142, em 12 de abril de 2022.

Após a definição dessas questões preliminares, a primeira etapa da pesquisa foi a revisão bibliográfica que, segundo Gil (2008, p. 50) é aquela “desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”, e que permite ao pesquisador “a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”. Foram levantados dados bibliográficos que sustentam os conceitos inter-relacionados neste estudo, com o desenvolvimento de um mapeamento de conceitos norteadores como letramento, inclusão social e Novos Estudos de Letramento - NEL.

Assim como foi traçado um breve histórico dos estudos em torno do letramento, com base nos pressupostos dos Novos Estudos do Letramento, construindo uma relação entre o letramento ideológico e o processo de inclusão social das crianças com deficiência física.

A segunda etapa desta pesquisa, consistiu-se nas intervenções de campo, iniciando com a observação participante durante os atendimentos realizados no Centro de Inclusão Escolar às duas crianças, sujeitos desta pesquisa. A observação participante teve duração de dezessete semanas, com frequência semanal, totalizando oito atendimentos observados de cada criança. Cabe ressaltar que as observações não aconteceram sequencialmente durante essas semanas devido à algumas intercorrências, como por exemplo, a ausência da criança ou da pedagoga nos atendimentos. Por isso, a previsão deste procedimento que, inicialmente era de três meses, se estendeu para quatro meses, tendo em vista a necessidade de ampliar as vivências da pesquisadora no espaço observado, afim de obter mais dados para a análise. Os registros feitos a partir das observações realizadas durante tais atendimentos, estão descritos na íntegra no capítulo três desta dissertação.

Ainda na segunda etapa desta pesquisa, foi aplicada um entrevista semiestruturada à coordenadora da associação, em horário e local agendado, respeitando todas as normas sanitárias prescritas pela secretaria de saúde do município no combate ao coronavírus. A entrevista foi gravada, com autorização prévia da participante, e posteriormente transcrita pela pesquisadora. Alguns trechos desta entrevista constam neste trabalho e foram analisados à luz dos pressupostos teóricos que norteiam esta pesquisa.

Assim também, foi realizada entrevista semiestruturada com cada uma das pedagogas, em local e horários agendados, repetindo as normas sanitárias. As mesmas foram gravadas com autorização prévia das entrevistadas e posteriormente transcritas pela pesquisadora. Alguns trechos foram selecionados para compor este trabalho, considerando para isso, a relevância para análise que esta pesquisa pede.

Finalizando a segunda etapa, foi aplicada a entrevista narrativa ou relato autobiográfico, com as duas pedagogas. Ambas foram agendadas e também conduzidas de forma a respeitar as

normas sanitárias contra o coronavírus. O método de gravação e transcrição foram mantidos neste momento, porém o relato foi transcrito na íntegra, dada a relevância do que foi dito pelas pedagogas.

A terceira etapa desta pesquisa, consistiu na análise de todo material coletado, desde a observação dos atendimentos, entrevistas semiestruturadas até os relatos autobiográficos. Vale ressaltar que todas as análises se deram com base nos conceitos que norteiam os Novos Estudos do Letramento – NEL.

3.6.1 Instrumentos de Coleta de Informações

Os instrumentos utilizados nesta pesquisa consistiram em:

Observação Participante: a observação participante pode ser considerada parte essencial do trabalho de campo na pesquisa qualitativa. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 150) “o resultado bem sucedido de um estudo de observação participante [...], baseia-se em notas de campo bem detalhadas, precisas e extensivas [...]”. Sendo assim, o principal instrumento de trabalho neste momento foi o diário de campo, a partir do qual a pesquisadora pôde registrar com detalhes todos os acontecimentos observados, e a partir deles construir as análises. A observação participante aconteceu semanalmente durante os atendimentos (40 minutos) que ocorreram no Centro de Inclusão Escolar a cada criança participante desta pesquisa. Totalizando ao final, dezesseis observações, correspondendo oito a cada criança.

Entrevista semiestruturada: a entrevista semiestruturada é um dos instrumentos mais básicos de coleta de dados para o tipo de pesquisa aqui desenvolvida, de acordo com André e Lüdke (1986). Segundo Gil (2008, p. 115) a entrevista “pode ser entendida como a técnica que envolve duas pessoas numa situação ‘face a face’ e em que uma delas formula questões e a outra responde”. Para tanto, utilizamos como instrumento a entrevista parcialmente estruturada, que é aquela que, segundo Gil (2008, p. 117) “é guiada por relação de pontos de interesse que o entrevistador vai explorando ao longo de seu curso”, cujos roteiros encontram-se nos APÊNDICES A e B deste trabalho. No caso da coordenadora, a entrevista teve o objetivo de conhecer o histórico da associação, bem como a ideologia de trabalho que norteia as ações dos profissionais que lá atuam, sobretudo no Centro de Inclusão Escolar. Já com as pedagogas, as mesmas foram convidadas a participar de uma entrevista que oportunizou compreender a concepção de letramento e de inclusão social das mesmas.

Relato autobiográfico: Assim como as entrevistas citadas acima, este instrumento coletou a narrativa das pedagogas de forma oral, as quais foram, posteriormente, transcritas pela pesquisadora. Essa abordagem teve o objetivo de levar-nos a uma melhor compreensão

dos modos particulares de como as pedagogas abordam a leitura e a escrita, e refletir a respeito dessas representações de leitura e de sua identidade como leitor que permeiam suas atividades atualmente (TÔRRES, 2010).

Corroborando com a decisão da pesquisadora, temos Street (2008) *apud* Tôrres (2010) que diz que

os estudos sobre letramento têm suas origens no histórico de leitura e escrita dos grupos sociais pesquisados e, portanto, só são legítimos se forem considerados os fatores sociais e culturais que permeiam as práticas de letramento desses grupos ou indivíduos (STREET, 2008 *apud* TÔRRES, 2010, p. 218).

Para tanto, foi utilizado o relato autobiográfico, pois, acredita-se que tal ferramenta aproxima-se com maior veemência da realidade, obtendo-se, através dessas memórias, as representações que as pedagogas têm de si e do mundo, tornando-se o lugar onde elas instanciam suas crenças, valores e ideologias. Cria-se, portanto, uma representação imbricada entre passado e presente, formando-se uma rede de significados que afloram nas vozes das pedagogas pesquisadas, permitindo à pesquisadora “uma postura mais solidária, que a levará, certamente, a uma maior compreensão, e a um olhar mais sensível aos seus modos de representar o mundo” (TÔRRES, 2010, p. 218 - 219).

Como instrumento para a confecção do relato autobiográfico foi utilizada a entrevista narrativa, que é aquela em que se solicita ao informante que apresente uma “narrativa improvisada”, onde a “tarefa do entrevistador é fazer com que o informante conte a história da área de interesse em questão como uma história consistente de todos os eventos relevantes, do início ao fim” (HERMANNNS, 1995 *apud* FLICK, 2009, p. 165).

Há de se considerar, que todos os procedimentos dessa pesquisa nos propiciaram a ver os Discursos que permeiam as falas dos sujeitos da pesquisa, desvelando-nos, em grande medida, suas concepções particulares sobre as práticas e os eventos de letramento a que são expostos na vida cotidiana. Sendo nossa área de interesse, o papel da leitura e da escrita na vida das pedagogas. O recorte de tempo estabelecido para a entrevista compreendeu o início de seu letramento, com a primeira lembrança de acesso das pedagogas à leitura e/ou escrita, até o presente momento.

3.7 TRATAMENTO DE DADOS

Após a revisão bibliográfica de livros, artigos, dissertações e teses, realizamos fichamentos a fim de registrar todas as informações referentes às teorias primordiais que embasassem o trabalho, para, posteriormente, facilitar a organização do capítulo teórico desta

dissertação.

Já a pesquisa de campo utilizou como instrumento a observação participante, que ocorreu durante oito atendimentos, direcionados a cada criança participante, totalizando dezesseis atendimentos observados. Assim como, a aplicação da entrevista semiestruturada, voltada às pedagogas e à coordenadora, e o relato autobiográfico aplicado às pedagogas. Todos esses instrumentos já elucidados ao longo deste trabalho, evidenciando a intencionalidade na conduta de cada um.

Ao final de cada observação participante, recorremos ao diário de campo, para transcrever todos os fenômenos observados durante os atendimentos. Já as entrevistas foram gravadas e transcritas posteriormente, assim como os relatos autobiográficos. Após a transcrição das entrevistas e dos relatos, organizamos a sequência dos dados a serem apresentados, considerando para isso, a importância de revelar os princípios que regem o trabalho desenvolvido no Centro de Inclusão Escolar, assim como a concepção e os Discursos da coordenadora e das pedagogas referentes ao letramento e a inclusão social, antes das análises dos atendimentos observados. Isto para que fosse possível entender a relação entre as vivências pessoais das mesmas e sua prática pedagógica atual.

É válido ressaltar, que por se tratar de uma pesquisa de cunho etnográfico, foi importante compreender o contexto em que a pesquisa foi realizada, e isto inclui a realização de uma leitura cuidadosa a respeito do olhar que as pessoas participantes têm sobre o fenômeno estudado, até mesmo para construir uma relação entre os Discursos instanciados e as práticas vivenciadas.

Após a análise interpretativista das entrevistas semiestruturadas e dos relatos autobiográficos, apresentamos a descrição das práticas e eventos de letramento observados ao longo dos atendimentos realizados entre as pedagogas e as crianças. Atendimentos estes que também foram interpretados à luz dos pressupostos teóricos dos Novos Estudos do Letramento.

4 GERAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Este capítulo se faz a partir da análise e interpretação dos dados obtidos durante a pesquisa, a qual foi elaborada de maneira descritiva, em que a pesquisadora detalha as práticas e eventos de letramento observados ao longo dos atendimentos, a fim de apresentar o fenômeno tal qual ele se revela no contexto pesquisado, dialogando com os pressupostos teóricos que a norteiam.

4.1 O ESPAÇO DA PESQUISA: DE QUE LUGAR ESTAMOS FALANDO

A pesquisa foi desenvolvida, como já mencionado nesta dissertação, no Centro de Inclusão Escolar, de uma associação que atende pessoas com deficiência física, em uma cidade no Sul de Minas Gerais. Este centro abriga o setor de Pedagogia, onde atuam profissionais com formação em pedagogia e especialização em psicopedagogia, o que possibilita a construção de um diálogo entre as áreas da saúde e educação. Esse serviço atende a um público que abrange desde crianças a partir de 1 ano e 6 meses de idade até idosos, sempre com o intuito de trabalhar o desenvolvimento da aprendizagem, utilizando para isso diversas ferramentas interventivas, elaboradas de acordo com a faixa etária e necessidade da pessoa atendida, tendo como ponto em comum o aspecto lúdico.

Além disso, o trabalho nesse espaço compreende diferentes modalidades, sendo estas, intervenção individual ou em grupo, terapia combinada entre setores, terapia assistida por animais, equoterapia e assessoria escolar. Nesta pesquisa, a modalidade observada se ateve apenas ao atendimento individual, que é aquele em que a pedagoga atende apenas um paciente, neste caso, a criança.

Ao ser encaminhada para o setor de Pedagogia, a pessoa, seja esta de qualquer idade, passa por uma avaliação inicial, composta pela anamnese, além de testes, cujo objetivo é analisar o desenvolvimento de diferentes competências e habilidades, dentre elas, a capacidade de leitura e escrita.

Após esta avaliação, são traçados objetivos para os atendimentos, com vistas a favorecer o desenvolvimento de habilidades ainda não consolidadas e necessárias para o convívio social da pessoa, seja no ambiente escolar ou em qualquer outro espaço que a mesma frequente. Assim também, os atendimentos mantêm o objetivo de favorecer a aprendizagem de conteúdos escolares, nos quais a criança ou adolescente têm encontrado dificuldade.

Nesse sentido, toda a atividade direcionada durante os atendimentos realizados pelas pedagogas tem uma intencionalidade e um objetivo previamente elaborados na chegada do paciente ao setor. Essas atividades foram relatadas no próximo item desta dissertação, com o

intuito de elucidar os eventos e as práticas de letramento observadas na relação pedagoga-criança naquele contexto.

Para relatar tais experiências, preservando a identidade dos sujeitos participantes desta pesquisa, a partir de agora trataremos as pedagogas como P1 e P2, ou usando o termo pedagogas e as respectivas crianças atendidas por elas como C1 e C2, ou apenas criança, todas já caracterizadas no capítulo que trata sobre a metodologia desta pesquisa.

4.2 ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS

*Letrar é entrar no mundo da
criança e, junto com ela,
aprender a leitura e a escrita
que seu contexto oferece
(COELHO; CASTRO, 2010).*

Como um dos instrumentos de análise, foi realizada uma entrevista semiestruturada com a coordenadora da instituição, com vistas a conhecer a concepção de letramento e inclusão social que perpassa o trabalho conduzido pelos profissionais da associação, em especial aqueles que atuam no Centro de Inclusão Escolar. Da mesma forma com as pedagogas, a fim de compreender suas concepções a respeito dos conceitos de letramento e inclusão social, bem como a compreensão sobre sua prática pedagógica permeada pelas vivências de leitura e escrita. Em seguida, será apresentada a análise de trechos das respostas de cada pedagoga, seguindo a sequência de perguntas estabelecida durante a entrevista. Destacando que nestes trechos foram mantidas, entre aspas, a fidelidade da fala das participantes durante as entrevistas.

4.2.1 Entrevista com a coordenadora

A entrevista realizada com a coordenadora teve início com a pergunta a respeito do que seria o letramento, e a resposta foi que “o letramento não está restrito ao ambiente escolar, pois ele se refere aos usos, as práticas e aos significados da língua em diferentes contextos” (coordenadora). A mesma ainda acrescentou que, a seu ver “o letramento acontece dentro da instituição, principalmente no Centro de Inclusão Escolar, a partir das intervenções feitas com as crianças envolvendo práticas de leitura e escrita” (coordenadora). O que nos permitiu entender que seu discurso passa pela compreensão de letramento para além dos muros da escola e para além da técnica de ler e escrever, corroborando a ideia de letramento como fenômeno social defendida neste trabalho (STREET, 2014).

A segunda pergunta procurou evidenciar qual o entendimento da coordenadora sobre inclusão social, e a mesma trouxe, no primeiro momento da sua fala, a ideia de que a inclusão começa nos contextos familiar e escolar, sendo que, este último, é onde a criança tem convívio com a diversidade. E que a inclusão social “é uma medida de ordem econômica, uma vez que a pessoa com deficiência e outras minorias, tornam-se cidadãos produtivos, participantes, conscientes de seus direitos e deveres, diminuindo assim esses custos sociais” (coordenadora). E finaliza dizendo que “a instituição tem o compromisso de manter um olhar coletivo na perspectiva da diversidade e promover a inclusão” (coordenadora).

Dando sequência à entrevista e, aproveitando a última resposta da coordenadora, foi questionado sobre o objetivo social de trabalho da associação e a resposta se mostrou mais restrita ao ambiente escolar, quando a coordenadora relatou que seria “garantir que essas crianças e adolescentes tenham as mesmas condições de escolarização” (coordenadora). É dessa forma, que ela acredita que há promoção de diversidade no espaço da instituição, o que nos leva a perceber que neste momento ela se restringe a pensar no trabalho desenvolvido somente dentro do Centro de Inclusão Escolar, e não na instituição de forma mais ampla. Isto porque mais adiante fica evidente a relação que existe entre o que se espera do trabalho dos profissionais neste espaço e o processo de escolarização das crianças. Deixando claro que a intencionalidade do trabalho desenvolvido naquele espaço se volta para a inclusão pensada no âmbito escolar.

A próxima pergunta, buscou entender quais os princípios norteadores do trabalho desenvolvido pelos profissionais no Centro de Inclusão Escolar, sendo a resposta da coordenadora a de que

neste espaço as práticas pedagógicas devem ter como princípio comum a ludicidade, promovendo intervenções por meio da utilização de jogos, brincadeiras e também práticas de leitura, escrita e raciocínio lógico, considerando para tanto, que a criança aprende mais quando sente prazer, e o brincar promove isso, e conseqüentemente proporciona o favorecimento no processo de aprendizagem da mesma (coordenadora).

As palavras da coordenadora evidenciam que o trabalho envolvendo a ludicidade é entendido como cenário favorável para a aprendizagem das crianças, e uma vez que o trabalho do Centro de Inclusão Escolar visa a favorecer esse processo, justifica-se o uso, pelas pedagogas, dos jogos e diferentes recursos envolvendo sempre a brincadeira.

Ao entendermos os princípios que norteiam o trabalho no Centro de Inclusão Escolar, procuramos saber se as propostas de trabalho desenvolvidas neste espaço contemplam práticas de leitura e escrita. E tão logo, a coordenadora afirmou que “a leitura é inerente, se eu acredito que todo ser humano aprende, meu meio está envolto de figuras de símbolos, de tudo que vai me

levar a leitura” (coordenadora). E, em seguida, a mesma disse que “no Centro de Inclusão há um conhecimento e uma preocupação em viabilizar o acesso de todas as crianças à leitura, fazendo uso, quando necessário, de tecnologia assistiva” (coordenadora). O que nos permite entender que o foco principal dos atendimentos deve se manter em práticas perpassadas pela ludicidade, como evidenciada na resposta anterior, e que a leitura e a escrita farão parte dessas vivências lúdicas, considerando as possibilidades individuais de cada criança atendida.

Considerando a existência das práticas de leitura e escrita no espaço do Centro de Inclusão Escolar, ensejamos compreender como é vista a importância do trabalho com tais práticas nesse espaço. E a resposta da coordenadora se voltou à proposta de favorecer o processo de aprendizagem da criança no ambiente da escola comum, quando ela disse: “eu posso ‘dar um gás’ para que ele realmente aprenda e possa estar com os demais dentro da escola nessa condição de aprendizagem” (coordenadora). A partir dessa resposta, fica clara a relação direta do trabalho desenvolvido pelas pedagogas com o nome Centro de Inclusão Escolar, quando a coordenadora revela que os objetivos do trabalho desenvolvido por elas, devem estar alinhados à proposta de favorecer a aprendizagem das crianças no contexto escolar.

A entrevista seguiu com a próxima pergunta a respeito da existência de espaço para as vivências sociais das crianças durante os atendimentos no Centro de Inclusão Escolar, e a coordenadora afirmou que “a existência se dá por meio dos atendimentos que acontecem em grupo, envolvendo crianças de diferentes idades e até mesmo profissionais de diferentes áreas de formação, consolidando experiências de aprendizagem de forma prazerosa” (coordenadora). E ratifica que “a instituição é um espaço que atende em contraturno escolar e que desenvolve suas práticas para ‘dar um gás’ para que a criança tenha melhores condições de aprendizagem no contexto da escola comum” (coordenadora).

Mais uma vez, a coordenadora reitera que o objetivo das práticas desenvolvidas no Centro de Inclusão Escolar, devem contribuir para que as crianças com deficiência física possam aprender junto com os demais alunos. E neste momento, vale destacar que, embora haja da sua parte uma concepção de letramento para além das práticas alicerçadas no ambiente escolar, as quais enfatizam a leitura e a escrita em seus aspectos técnicos, o fato de se pensar na inclusão escolar, direciona as práticas das pedagogas para modelos pedagógicos valorizados nos ambientes escolares, que, em sua maioria, seguem o modelo autônomo de letramento, que valoriza os aspectos técnicos da leitura e escrita, em detrimento da compreensão sobre a função social que estas linguagens assumem na vida do estudante, ou seja, destacamos aqui o fato de que o objetivo de trabalho do Centro de Inclusão Escolar está intimamente ligado ao contexto escolar, por se pensar em propostas que favoreçam o processo de inclusão da criança com

deficiência física no ambiente da escola.

Ainda nesta pergunta, é preciso considerar que a compreensão da coordenadora sobre as vivências sociais no espaço da instituição está atrelada à relação entre pares em um grupo, ou seja, às experiências que serão construídas ao longo dos atendimentos, o que, sem dúvida, é muito importante para as crianças. Porém, ao restringir sua compreensão a estas experiências, corre-se o risco de não abrir espaço para as vivências sociais de cada criança, que são aquelas construídas em ambientes externos à instituição, isto é, em casa, nas escolas, nos parques, a que Barton (1994) chamou de “letramento vernacular”, que estão relacionadas às práticas locais destas crianças, e que precisam ser consideradas no processo de aprendizagem. Além disso, é importante destacar que os atendimentos individuais realizados na instituição, precisam ser considerados como espaços de vivência sociais, e que a pedagoga em sua relação de mediação com a criança, oportuniza, por meio das trocas, a ampliação da capacidade cognitiva, à medida em que enriquece seu desenvolvimento (VYGOTSKY, 1988).

As próximas duas perguntas direcionadas à coordenadora foram a respeito de como ela vê o ensino da leitura e escrita para crianças com deficiência física e quais os maiores desafios enfrentados nesta prática. Tão logo, a coordenadora relata que para ela “o maior desafio está na maneira como as pessoas enxergam a criança com deficiência física, muitas vezes, de forma preconceituosa, julgando-a como incapaz de aprender” (coordenadora), o que culmina em uma prática excludente, em que o educador direciona atividades diferenciadas, por considerar que aquela criança não tem condições de se desenvolver como as outras. É importante considerar, como ressalta a coordenadora, que este público apresenta limitações físicas e, em casos particulares, cognitivas, o que não é o caso das crianças observadas nesta pesquisa, mas que tais limitações não podem ser vistas como fatores impeditivos de desenvolvimento e aprendizagem. Os profissionais não podem ter um “olhar de dó para a criança” (coordenadora).

Essa forma de perceber a criança com deficiência, exposta pela coordenadora, se aproxima do pensamento de Vygotsky (1991) que por sua vez, vê possibilidades infindáveis no desenvolvimento da aprendizagem de pessoas com deficiência, bastando valorizar as potencialidades, dando ênfase na capacidade em detrimento ao *déficit*. Assim também, é importante pensar que a criança com deficiência, enquanto aluno, assim como todas as outras

não são virtuais, objetos categorizáveis — eles existem de fato, são pessoas que provêm de contextos culturais os mais variados, representam diferentes segmentos sociais, produzem e ampliam conhecimentos e têm desejos, aspirações, valores, sentimentos e costumes com os quais se identificam. Em resumo: esses grupos de pessoas não são criações da nossa razão, mas existem em lugares e tempos não ficcionais, evoluem, são compostos de seres vivos, encarnados!” (MANTOAN, 2003, p. 28-29).

É necessário, portanto, que se adotem práticas que de fato vislumbrem a criança em sua totalidade, considerando sua subjetividade, sua maneira de ver e interpretar o mundo. Um ser humano carregado de histórias e concepções de mundo. Um ser humano que aprendeu a ver o mundo a partir da realidade que lhe foi apresentada. E a prática pedagógica não pode desconsiderar tudo isso, pois não tem como a criança estar em um espaço de aprendizagem e deixar sua essência, sua história de vida de fora, ou seja, não há como o pedagogo não considerar o letramento vernacular da criança, como menciona Barton (1994) e deixar de valorizar seus Discursos Primários que são compreendidos como nossos “modos de ser, de agir, de falar, de pensar, de interpretar, etc, que adquirimos em nossos primeiros convívios sociais, propriamente em nosso ambiente familiar” (GEE, 2004, p. 32).

Sendo assim, podemos dizer que, a maneira como o pedagogo edifica sua relação de mediação da aprendizagem com a criança, pode ser uma forma de aproximar ou construir um abismo entre o que essa aprende na escola ou instituição e o que a mesma usa no seu dia a dia, ou pelo menos a intencionalidade do que se aprende pensada nas práticas sociais, é exatamente a maneira como o pedagogo media a construção de conhecimento dessas crianças e quais ferramentas utiliza para isso.

Dando continuidade a entrevista, perguntamos à coordenadora como ela percebe a relação do ensino da leitura e escrita com o processo de inclusão social da criança com deficiência física e sua resposta pautou-se na ideia de que “a criança deve ter seu direito de estar na escola comum garantido desde a educação infantil, pois as vivências nesta fase são a base precursora de todo esse processo de aprendizagem de leitura e escrita” (coordenadora), assim a criança terá condições de se desenvolver, independente das suas limitações físicas. Sua resposta evidencia a clareza sobre a importância das crianças terem seu direito de estar na escola garantidos, desde a mais tenra idade, o que, sem dúvida, é muito importante, mas que a nosso ver, não é suficiente, uma vez que é preciso considerar que a relação da leitura e escrita no processo de inclusão social da criança com deficiência física, está além do seu direito de estar na escola, mas aprender de uma forma significativa e emancipatória, em que a mesma faça uso do seu conhecimento para assumir sua identidade e participação social, ou seja, quanto mais esclarecida sobre a função social de tais ferramentas em sua vida, mais condições ela terá de saber usá-las a seu favor socialmente.

A próxima pergunta direcionada à coordenadora, foi a respeito da sua concepção sobre deficiência física, e a mesma a definiu como sendo uma “limitação motora, mas que não pode ser vista como fator impeditivo de desenvolvimento para a pessoa” (coordenadora). E ressaltou que a instituição, por entender que “o meio é o grande influenciador no processo de aprendizagem

do ser humano, mantém uma prática em que são oferecidas diferentes possibilidades de aprendizagem, sempre ressaltando as potencialidades em detrimento da deficiência” (coordenadora), o que evidencia a preocupação em manter o olhar voltado para as condições de aprendizagem da criança independente das suas limitações físicas.

Assim, como a coordenadora traz a valorização da subjetividade do sujeito como um dos pilares que norteiam os atendimentos dentro da instituição, foi questionado se dessa forma, pode-se dizer que a instituição é uma agência de letramento. Essa foi respondida prontamente de maneira afirmativa, mas se fez seguida do reconhecimento de que as práticas do Centro de Inclusão Escolar “precisam ser mais organizadas, no sentido desse objetivo final, que é essa criança e adolescente ter esse conhecimento de mundo e usar no seu dia a dia lá fora, que está ligada intrinsecamente à funcionalidade dele” (coordenadora). O que evidencia a preocupação dessa em tornar o trabalho das pedagogas, mais voltado para as necessidades reais e sociais de cada criança atendida e não somente ao favorecimento da sua permanência e melhores condições de desenvolvimento no ambiente escolar. Isso ampliaria o olhar sobre as propostas de novas práticas voltadas à mudança da condição de letramento destas crianças como fator de condução e favorecimento à sua inclusão social.

Essa resposta revela que nossa informante tem clareza de que o trabalho das pedagogas no Centro de Inclusão Escolar, deve se basear em uma mediação que amplie o conhecimento de mundo das crianças, o que exige pensar muito além dos protocolos escolares, pois não se trata apenas de favorecer sua aprendizagem no ambiente escolar, se trata de valorizar o potencial de alguém que precisa enxergar muito além da sua condição física. Entendendo que, é necessário ajudá-la a perceber que existe um horizonte para além da sua condição física, e que o conhecimento construído não está restrito à escola, sendo ele, passaporte para garantir seu lugar de protagonista em qualquer nicho da sociedade, seja na escola, seja na igreja, seja em qualquer lugar.

A este respeito, acrescenta-se que, a atuação do pedagogo que trabalha para a promoção da inclusão social da criança com deficiência física, se faz também sobre a proposta de ampliar o olhar dessa criança sobre suas tantas possibilidades de atuar no mundo, despertando nela seu “senso de utilidade”. Isto porque, segundo Ferrarezi Jr. (2021), quando a criança se sente útil, podendo ajudar nas tarefas de casa, como enxugar uma louça ou pregar um botão, e começa a perceber que não presta apenas para dar trabalho (algo que, infelizmente, ela deve ter ouvido no seu dia a dia), há uma mudança significativa no modo como ela se vê, porque o senso de utilidade contrabalança a visão comum de “peso social”. E neste caso, “a realização pessoal está indelevelmente relacionada à realização de atos reconhecidamente úteis, pois eu só me

realizo quando realizo” (FERRAREZI JR., 2021).²¹

Dessa forma, o compromisso com a inclusão social desta criança, não pode estar atrelado ao trabalho que vislumbra somente o êxito na aquisição de competências e habilidades ou no direito da permanência em determinado contexto social, como por exemplo na escola, mas no olhar sensível de conduzir essa criança ao seu próprio espaço de significação e redescoberta humana e social, uma vez que cada ser humano é único e singular e estar neste mundo tem um significado muito especial para todos.

4.2.2 Entrevista com P1

A entrevista teve início com a primeira pergunta direcionada a P1 a respeito da sua concepção de letramento, a qual foi respondida com ênfase na correlação entre a pessoa ser alfabetizada e compreender o que lê para o uso em diferentes funções do dia a dia, ou seja, a pedagoga compreende o letramento como uso e funções da escrita na sociedade, mostrando-se consciente da necessidade do conhecimento da leitura e escrita na vida social do indivíduo.

A segunda pergunta foi a respeito do seu entendimento sobre o conceito de inclusão social, ao que ela respondeu como sendo “a possibilidade de todos pertencerem a um lugar, e no caso das pessoas com deficiência, a possibilidade de estar no mercado de trabalho, frequentar escolas, praças, sem rótulos” (P1), ou seja, para P1 estar incluído socialmente significa poder participar de diferentes espaços sociais. O que nos dá a ver, que a mesma se mostra consciente de que para cumprir a missão da própria associação, que prevê a inclusão social dos seus atendidos, se faz necessário pensar que não basta garantir a presença dessas pessoas em diferentes ambientes, mas fazê-las participar e pertencer a todos eles. O que envolve a condição de compreender e atuar nestes diferentes contextos.

Esclarecida a compreensão sobre estes dois conceitos, a entrevista seguiu para o questionamento a respeito dos objetivos da sua prática pedagógica no Centro de Inclusão Escolar, os quais foram elucidados como sendo

Dar estímulos aos atendidos pra que eles possam ir bem na escola e tenham mais possibilidades de compreender o conteúdo, para que esses possam aprender de uma maneira funcional, o que significa dizer, que eles compreendam o que estão aprendendo na sua vida social (P1).

A resposta da pedagoga revela que, embora sua prática esteja pautada na premissa, que segundo ela, norteia o trabalho do Centro de Inclusão Escolar e que visa favorecer o desenvolvimento da aprendizagem da criança na escola, ela se mostra consciente de que a

²¹ Informação obtida a partir de uma conversa por e-mail realizada em 23 de novembro de 2021.

maneira como se aborda o conteúdo, deve ser significativa para a criança, corroborando a sua visão de inclusão social, que elucidada acima, mostra que entender o significado do que se aprende na escola, facilita a participação social do sujeito em diferentes contextos sociais.

Ainda a respeito da sua prática pedagógica, a próxima pergunta buscou conhecer se a pedagoga costuma trabalhar com leitura e escrita durante seus atendimentos e de que forma isso acontece. A resposta da pedagoga foi que

A leitura e a escrita são trabalhadas de forma constante na minha prática, mas, ao mesmo tempo, imperceptíveis para a criança, pois como o lúdico perpassa todas as práticas, e o trabalho é desenvolvido por meio de jogos. Isto leva a criança a ler as regras do jogo e escrever palavras que encontrou ao longo da brincadeira, por exemplo (P1).

A pedagoga enfatiza ainda que a atividade lúdica auxilia na aprendizagem da criança e lhe proporciona uma experiência diferente do ambiente escolar, em que a aprendizagem acontece de uma forma tradicional.

A partir dessa fala, podemos notar que o ponto de partida dos atendimentos é a utilização de recursos lúdicos e que as vivências de letramento decorrem dessa experiência. Então, ler e escrever são situações que perpassam as brincadeiras criadas durante os atendimentos e estas experiências brincantes são essenciais para a promoção da aprendizagem significativa da criança, o que nos leva a afirmar que a ludicidade pode contribuir para que a leitura e a escrita sejam vivenciadas de forma a favorecer a mudança da condição de letramento das crianças, por fazê-las entender sua utilização na sociedade. Além disso,

por meio das experiências brincantes a criança desenvolve seus aspectos cognitivo, intelectual, emocional e social, e potencializa sua imaginação e criatividade, que são alicerces para o sucesso da sua aprendizagem” (SOUZA; FACHINI, 2021 p. 100).

Com forte relação à pergunta anterior, o próximo questionamento buscou entender qual a opinião da pedagoga sobre a importância da leitura e da escrita para a vida das crianças por ela atendidas. E a resposta foi enfática: “leitura e escrita é tudo né, é muito importante pra vida deles, pra todos nós, a gente consegue tudo através da leitura e escrita” (P1), isto porque, segundo ela, “saber ler e escrever nos possibilita ser mais independentes, participativos e autônomos” (P1). A pedagoga cita como exemplo, a possibilidade de pegar ônibus sozinho, comprar algo que deseja e até mesmo mandar uma mensagem pelo *Whatsapp*, deixando evidente em sua fala que tais habilidades são de extrema necessidade para o convívio social das crianças e até mesmo uma ferramenta para garantia da sua participação social, não bastando aprender a ler e escrever para ter sucesso no ambiente da escola comum. E que por mais que em sua fala haja evidências de que o objetivo da sua prática consiste em favorecer a

aprendizagem da criança com deficiência física no ambiente escolar, ela se mostra consciente de que esta aprendizagem consiste em dar condições para que a criança possa participar dos diferentes contextos aos quais ela pertence e não somente na escola.

Diante da reflexão sobre a importância da leitura e da escrita para a vida das crianças, a pergunta seguinte foi direcionada para que a pedagoga pudesse esclarecer sua visão sobre a função que tais habilidades representam para a vida das crianças. A resposta, mais uma vez, mostrou a questão social como sendo ponto principal desta aprendizagem, uma vez que, imbuídas de um conhecimento sobre a leitura e a escrita, essas crianças conseguem ter mais benefícios no seu dia a dia, seja para sua autonomia, e até no seu trabalho, como é o caso de adolescentes.

Já que as perguntas anteriores propuseram uma reflexão a respeito das práticas de leitura e escrita, o próximo questionamento buscou entender se na prática pedagógica da pedagoga, há espaço para as interações sociais das crianças em que o texto escrito seja objeto central nessas interações. Tão logo a pedagoga justificou que pelo fato de os atendimentos acontecerem de forma individual no Centro de Inclusão Escolar, as interações acabam por não acontecer. Isso revela em nosso entendimento que a mesma compreende que tais interações se restringem à vivência entre as crianças atendidas, o que de fato enriquece a aprendizagem, mas não compreende que sua prática já estabelece a existência de uma relação entre ela e a criança, e que ocorrem momentos em que o texto se torna objeto central da interação.

Até esta pergunta, não havia sido direcionado o pensar às crianças com deficiência física. Contudo, como os sujeitos desta pesquisa são este público, é importante entender como a pedagoga vê o ensino da leitura e escrita para as crianças com deficiência física. E a resposta foi a seguinte: “Eu acho que esse ensino deveria ser o mesmo do que para as outras crianças, eu não vejo como ele ser diferente” (P1). Diante dessa resposta, notamos que a pedagoga considera a criança com deficiência física, que não apresenta nenhuma limitação cognitiva, como é o caso das crianças que participam dessa pesquisa. Ao afirmar que o ensino deveria ser o mesmo do que para outras crianças, ela tira o foco da deficiência e passa a ressaltar as possibilidades de aprendizagem da criança, que nesse caso, tem apenas uma limitação motora, que em nada influencia na sua condição de aprendizagem.

Além disso, P1 revela que sua função é “apresentar textos e histórias para as crianças, e conscientizar as famílias sobre a importância do hábito de ler em casa” (P1), o que para ela, possibilitará à criança atribuir mais significado às suas práticas de leitura diárias. Afirmção esta ratificada por Heath (1983), que em sua pesquisa realizada e já referenciada nesse trabalho, revela que as crianças de Gateway, uma comunidade norte-americana, recebiam incentivo à

leitura em seus ambientes familiares e apresentavam melhores resultados nas atividades escolares, uma vez que as práticas a que estas crianças eram expostas alicerçavam, por bem dizer, as práticas pedagógicas e posturas culturais solicitadas na escola. Dessa maneira, os modos de significar dessas crianças correspondiam, certamente, aos modos de significar que a escola valorizava, como perguntas de respostas pontuais como o quê, onde e quando.

Assim, ao se colocar na condição de incentivadora da leitura, seja durante seus atendimentos, seja conscientizando as famílias sobre a importância desta prática no dia a dia, a pedagoga amplia as possibilidades dessas crianças com deficiência física alcançarem maior sucesso nas práticas escolares, pois as mesmas ao vivenciarem em seu ambiente familiar práticas de letramento como ouvir os pais/responsáveis lerem histórias antes de dormir, terem acesso a diferentes livros e textos e conversarem sobre estes, por exemplo, conseguirão com mais eficácia, acompanhar as práticas pedagógicas e posturas culturais solicitadas na escola, ou seja, elas já estarão, assim como as crianças de Gateway, socializadas com as práticas de letramento valorizadas pela instituição escolar.

Neste sentido, podemos dizer que ao incentivar o hábito da leitura nas crianças em seu contexto familiar, a pedagoga contribui para otimizar seu desempenho no contexto escolar, considerando que este é o principal objetivo do trabalho do Centro de Inclusão Escolar. Mas além disso, mostra às famílias a importância de apresentar a essas, diferentes tipos de textos, a medida em que se torna cada vez mais familiar os livros em sua vida, o que favorece também sua participação social, por fazê-la apropriar-se de um conhecimento muito característico da sociedade grafocêntrica, a qual se faz permeada pelo uso da leitura e da escrita.

Podemos perceber nesta última resposta da pedagoga, que a valorização do hábito da leitura no contexto familiar, pode advir das suas vivências pessoais, uma vez que, em seu relato autobiográfico, há descrições sobre recorrentes episódios e influências leitoras em seu convívio familiar, o que para Barton (1994) refere-se ao letramento adquirido nos domínios primários, ou seja, aqueles que o sujeito adquire no âmbito familiar, e que por vezes, não é valorizado em outros contextos. Portanto, dá-se a ver que a pertinência na preocupação da pedagoga em incentivar o hábito da leitura em casa, por meio de livros, não pode desconsiderar as diversas outras experiências leitoras que perpassam o contexto familiar da criança e, principalmente, fazer com que tais experiências sejam norteadoras para sua mediação, enriquecendo sua prática e possibilitando à criança transgredir em sua compreensão para além dos muros da instituição. A próxima pergunta direcionada à pedagoga, buscou entender quais os desafios encontrados na prática de ensino da leitura e escrita e a resposta sugere que este pode ser um fator que limita o espaço de escuta e compreensão das experiências particulares de letramento de cada

criança atendida. Em suas palavras: “o tempo que a gente tem com as crianças é muito pouco, quarenta minutos por semana não é nada” (P1). Essa situação, somada à metodologia adotada pelo Centro de Inclusão Escolar, que prevê o cumprimento de protocolos pedagógicos e alcance de objetivos traçados para o ano, podem comprometer as práticas de letramento desenvolvidas no espaço, automatizando todo processo, em favor do cumprimento de normas e agilidade dos processos.

Realidade que se mostra próxima ao que Street (2014) fala sobre o letramento escolarizado ou autônomo, que, segundo o autor, “[...] vem dominando o currículo e a pedagogia” (STREET, 2014, p. 150). E que fica nítido nas práticas pedagógicas veiculadas nestes contextos, em que os professores usam textos com ênfase na grafia correta e nos detalhes linguísticos, procurando manter a disciplina, enquanto as crianças se tornam reféns de meras regras gramaticais, em detrimento de uma compreensão sobre o significado que a língua representa em sua vida social.

A este respeito, Soares revela em sua obra *Alfabetização e Letramento de 2020*, que a insistência da instituição escolar em levar os alunos a usar a escrita de acordo com as funções que privilegia, ressaltando como principais instrumentos, as condições de produção dessa escrita e avaliação da mesma, tem na verdade se mostrado como:

um processo de aprendizagem/desaprendizagem das funções da escrita: enquanto *aprende* a usar a escrita com funções que a escola atribui a ela, e que a transformam em uma interlocução artificial, a criança *desaprende* a escrita como situação de interlocução real. Essa aprendizagem/desaprendizagem tem início nos primeiros momentos do processo de alfabetização. Ou antes: na verdade, começa quando a criança ao chegar à escola cheia de expectativa e desejo de aprender a ler e escrever, encontra o chamado “período preparatório”, e é obrigada a cobrir linhas sinuosas, ligar patinho da esquerda ao patinho da direita etc e agrava-se quando recebe, finalmente, a cartilha [...] (SOARES, 2020, p. 103 - 104).

Para encerrar o questionário, considerando que a pesquisa pretende elucidar como as práticas de letramento podem contribuir com o processo de inclusão social da criança com deficiência física, a última pergunta buscou compreender como a pedagoga percebe a relação do ensino da leitura e da escrita com o processo de inclusão social da criança com deficiência física. A resposta da pedagoga foi de que

a leitura e a escrita são ferramentas de empoderamento, porque quando a criança compreende o que lê e sabe o que escreve, ela aprende a não aceitar tudo, tornando-se mais questionadora e consciente dos seus direitos, como estudar, fazer uma faculdade, ter uma vida profissional e pessoal (P1).

Essa resposta revela a consciência da pedagoga de que a leitura e a escrita, quando compreendidas em seu uso e função social, se colocam como ferramentas de emancipação

social, pois dão lugar de fala às pessoas, e ainda as tornam mais conscientes do cumprimento da sua cidadania. Isso porque, como sugere Molica (2007), quanto mais próximos da cultura letrada, maiores são as condições de inclusão social da pessoa.

A este respeito, Terzi (2003) nos revela que o ensino da escrita da língua aos alunos, só se justifica se constituir em mais um fator de cidadania e inclusão social, uma vez que “o domínio da escrita deverá propiciar ao aluno um conhecimento maior de si mesmo e de seu papel social, e um melhor entendimento da realidade que o cerca, permitindo-lhe sobre ela agir a fim de transformá-la [...]” (TERZI, 2003, p. 228). Consideramos para tanto, que a efetividade da inclusão social, que por sua vez, pressupõe a edificação de uma sociedade democrática, mais justa e igualitária, “ultrapassa a dimensão de ensinar a juntar letras e reproduzir sons compartimentados” (SANTOS, 2004, p. 15).

4.2.3 Entrevista com P2

A entrevista teve início com a pergunta a respeito da concepção de letramento da pedagoga e a resposta foi de que o letramento é “além de ler, entender aquilo que a gente leu, é então perceber o mundo de acordo com nossas vivências e compreender o que foi falado no rádio, no jornal” (P2). A resposta da pedagoga permite entender que sua concepção de letramento parte de uma perspectiva social, em que a escrita e a leitura são vistas como ferramentas que viabilizam ao sujeito, transitar de maneira ativa e consciente nos diferentes contextos sociais, o que contribui para sua emancipação e inclusão social. Isso porque, a partir do momento em que o indivíduo adquire a tecnologia de ler e escrever, ele passa a se envolver nas práticas sociais de leitura e escrita e, conseqüentemente, altera seu estado ou condição em relação a aspectos sociais, culturais, cognitivos, políticos e econômicos (TÔRRES, 2003), pois nos leva a tomar consciência dos diferentes Discursos, como nos coloca Gee (1998). Corroborando a ideia trazida por Soares (1986) que afirmar ser o letramento “a capacidade de fazer uso de diferentes tipos de material escrito, compreendê-los, interpretá-los e extrair deles informações” (SOARES, 1986, p. 20).

A partir dessa resposta, perguntamos à pedagoga o que é para ela inclusão social, ao que ela respondeu que é “dar oportunidade para todo mundo participar do meio que se vive, tendo essa pessoa uma deficiência ou não, sendo criança, adolescente, adulto ou idoso, o que vale é ela estar incluída socialmente e participar de todos os ambientes” (P2). Resposta que revela sua consciência a respeito da importância da participação das pessoas com deficiência em seus diferentes contextos sociais e não somente dentro da escola.

Pessoas com deficiência excluídas historicamente e que aos poucos têm encontrado seus

espaços e finalmente participado destes como garantia de seus direitos, não apenas com desejo de frequentá-los, mas de se colocar frente às discussões e participar de maneira ativa, sendo valorizada e respeitada em sua maneira de pensar, agir e falar. Por isso, a medida em que a criança com deficiência avança na sua compreensão de mundo e se torna esclarecida sobre o uso da leitura e escrita enquanto ferramentas sociais, ela indiscutivelmente se torna mais capaz de atuar nas diferentes esferas letradas e ocupar seu lugar na sociedade.

Com isso, estamos falando sobre cidadania e sobretudo sobre valorização humana. Isto porque abrimos espaço para que esta criança não seja mera espectadora do processo educativo, mas que se aproprie de um conhecimento muito além do tecnicismo, um conhecimento que seja espelho dos seus desejos e potencialidades, em detrimento de qualquer condição física, um conhecimento que de fato valide sua inclusão, a qual, segundo Ferrarezi Jr., (2021) deve ser entendida como a “reconstrução da autoimagem de uma pessoa que, por qualquer razão, foi segregada e silenciada. Essa reconstrução é que permite que a pessoa assuma um espaço social: ela deixa de ser invisível e se torna ‘matéria social’ de valor”.²² Assim, o letramento se torna passaporte de visibilidade àqueles que por tanto tempo foram invisíveis socialmente.

A pergunta seguinte buscou elucidar quais os principais objetivos da prática pedagógica desenvolvida no Centro de Inclusão Escolar e a pedagoga disse que:

o primeiro deles é incluir a criança no ensino regular, ou seja, na escola comum, além de acompanhar a evolução da criança nesse contexto e junto com a equipe escolar pensar em como essa criança vai estar lá bem assistida (P2).

Já o outro objetivo é “dar o suporte nos atendimentos que são feitos na instituição, pensando nas dificuldades de aprendizagem, que vão facilitar lá na escola também” (P2). As afirmações da pedagoga indicam que, assim como colocado pela coordenadora e a outra pedagoga que participam dessa pesquisa, a ênfase do trabalho desenvolvido no Centro de Inclusão Escolar está voltada sobremaneira para a otimização da funcionalidade e permanência da criança com deficiência física no contexto escolar, alicerçando suas práticas em modelos de ensino muito próximos aos que são desenvolvidos na escola. Além disso, podemos perceber que o entendimento da pedagoga quanto ao letramento e a inclusão, como fenômenos sociais, os quais foram elucidados nas respostas anteriores, não são lembrados com relevância nos objetivos da sua prática pedagógica.

A intencionalidade dos atendimentos que visam a facilitar a aprendizagem da criança com deficiência física no contexto escolar é de suma relevância, visto que este público enfrenta

²² Informação obtida a partir de uma conversa por e-mail ocorrida no dia 23 de novembro de 2021.

diariamente inúmeros desafios para a efetividade do seu processo inclusivo, encontrando muitas barreiras sociais, sejam estas de ordem arquitetônica, atitudinal, dentre outras. Sendo assim, para que esta criança tenha mais condições de enfrentar as dificuldades impostas pelo contexto educacional e de fato aprender e se desenvolver, se faz necessária a realização de um trabalho de orientação voltado aos profissionais que atuam com esta criança na escola, a fim de elucidar as propostas de trabalho mais assertivas, que de fato possibilitarão a essa criança se desenvolver.

Orientação esta, que ocorre por meio das assessorias escolares prestadas pelas pedagogas do Centro de Inclusão Escolar. Sendo esta, outra modalidade de trabalho, que embora não tenha sido abordada nesta pesquisa, se mostra como ação potencializadora do sucesso da inclusão escolar das crianças com deficiência física e nos permite dizer que, quanto mais conscientes as pedagogas estiverem da maneira como se deve trabalhar leitura e escrita com as crianças, mais assertiva será a prática das professoras na escola comum, isto porque o trabalho de assessoria escolar, promove um trabalho em rede, com constante diálogo entre as pedagogas da instituição, a equipe da escola e a família da criança com deficiência física, pensando juntos e de forma colaborativa em estratégias que favoreçam o desenvolvimento dessa criança.

No entanto, é importante ressaltar que uma vez que a instituição em que esta pesquisa foi desenvolvida, visa a favorecer por meio de seus atendimentos a inclusão social dos seus atendidos, todas as intervenções realizadas no Centro de Inclusão Escolar devem oportunizar tal favorecimento. O que revela a necessidade da compreensão por parte das pedagogas, de que a escola é apenas um contexto no qual a inclusão deve se efetivar, sendo necessário, portanto, desenvolver práticas que de fato favoreçam a funcionalidade e a participação da criança com deficiência física em seus diferentes contextos sociais.

Para a efetivação da inclusão sob esta perspectiva, faz-se necessário pensar em práticas que estejam muito além do modelo de ensino tradicional adotado pela escola e promover práticas de letramento enviesadas pelo modelo ideológico proposto por Street (2014), elucidado e defendido ao longo deste trabalho, assim como a valorização dos discursos primários, que Gee (1996, 1998) revela em sua teoria, como sendo aqueles que as crianças trazem de casa, os quais se consolidam a partir das vivências com suas famílias e comunidades e que por sua vez, caracterizam o que Barton (1994) chamou de letramento vernacular, que são as experiências construídas nesses ambientes que antecedem qualquer aprendizagem escolar. Enfim, é importante pensar em estratégias pedagógicas que otimizem o processo de ensino e aprendizagem no contexto escolar, mas além disso, é importante que as pedagogas que atuam no Centro de Inclusão Escolar, compreendam que o mediador assume melhor seu papel quando

não se preocupa tão somente em ensinar, mas dar condições para que a criança atribua significado ao que se aprende e então compreenda o sentido daquilo pro seu dia a dia. Afinal, educar em qualquer contexto, deve significar sempre educar para a vida.

A pergunta seguinte procurou entender se a pedagoga trabalha com leitura e escrita durante seus atendimentos e, se trabalha, de que forma ela desenvolve estas práticas. A resposta da pedagoga foi afirmativa, elucidando que uma das formas de trabalho com a leitura e escrita se dá por meio de livros de história e o uso do computador.

Diante dessa resposta, foi perguntado à pedagoga qual a importância e a função da leitura e escrita para a vida das crianças por ela atendidas. P2 responde da seguinte forma:

saber ler e escrever é importante para que a criança possa participar na escola, participar dos atendimentos na instituição e para que eles possam ser pessoas lá fora na sociedade que tenham esse poder de ler e escrever, pra que faça sentido na vida deles, que eles tenham esse poder da leitura e da escrita (P2).

Certamente as concepções de letramento dessa pedagoga se alinham aos pressupostos teóricos que norteiam essa pesquisa, ao entender sobre o uso e a função social que a leitura e a escrita assumem na vida da criança, exatamente como nos propõem os pesquisadores dos Novos Estudos do Letramento, como também salienta Soares (2004) tecendo reflexões sobre a importância das práticas de leitura e escrita da criança em fase de formação, ao mencionar que letrado não é “só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e escrita” (SOARES, 2004, s.p.).

É importante pensar que vivemos em uma sociedade grafocêntrica, que se organiza em torno da cultura escrita e que esta por sua vez, precisa ser compreendida como ferramenta capaz de dar condições para as pessoas saberem transitar nas diversas esferas sociais, culturais e econômicas, sobretudo o contingente de crianças que pertencem a minoria da população, como é o caso das crianças com deficiência física.

Há de se considerar que com advento da modernidade, a prática do letramento se tornou ainda mais complexa e necessária, já que todos os dias somos bombardeados por informações veiculadas pelos diversos gêneros textuais escritos ou orais, e disseminados pelos diferentes meios de comunicação social.

Em uma realidade como esta, é inegável que o sujeito precisa familiarizar-se às práticas sociais que fazem parte de diferentes esferas letradas de poder, para que possa compreender a funcionalidade e as intencionalidades dos discursos que subjazem aos textos que por ali circulam, seja um jornal, uma receita médica, um poema, ou até mesmo uma lei, para que possa

se relacionar positivamente com esses recursos linguísticos. Por essa razão, é preciso saber usá-los e interpretá-los dentro do nosso cotidiano. Assim, é preciso então desafiar a criança a perceber o sentido da aprendizagem da língua escrita e, certamente, isso acontece quando ela percebe a funcionalidade da escrita nas suas relações sociais.

A entrevista então seguiu com a próxima pergunta direcionada a saber se, na prática pedagógica de P2, há espaço para as interações sociais das crianças em que o texto escrito seja objeto central. E a resposta foi que “existe pouco espaço para interação com o texto escrito, seja pelo fato de os atendimentos acontecerem individualmente” (P2) limitando a interação somente entre ela e a criança, “seja pelo fato de terem outras atividades que não envolvem o texto escrito, como consequência dos objetivos traçados para o trabalho com cada criança” (P2). A resposta desta pedagoga está bem próxima da afirmativa relatada por P1, uma vez que ambas veem o atendimento individual como fator impeditivo para a viabilização de interações sociais envolvendo o texto escrito, o que nos leva a perceber que as mesmas encontram dificuldade para compreender que a relação mantida entre elas e a criança, já é uma interação social, mas que de fato o texto escrito não é tido como objeto central na maioria dos atendimentos.

É importante destacar que o atendimento individualizado é seguimento dos protocolos estabelecidos pela instituição, e visa direcionar práticas condizentes às necessidades apresentadas por cada criança atendida, considerando para isso, suas peculiaridades e diferentes contextos sociais. Assim, o olhar da pedagoga se torna ainda mais cuidadoso para alcançar os resultados desejados pela criança, pela família e pela instituição.

Entretanto, quando falamos das práticas de letramento neste contexto, ressaltamos que o fato de a criança não realizar suas atividades em grupo, como geralmente acontece em uma sala de aula, não impossibilita que o texto escrito seja objeto central de uma relação social, que neste caso acontece com a pedagoga e com o próprio texto escrito. Para tanto, é importante ressaltar que nesta pesquisa há um embasamento na ideia de que leitura e escrita precisam ser compreendidas não somente na dimensão escolar tradicional, como um ato de codificação e decodificação, e sim como uma prática social que exige dos indivíduos o uso de estratégias e procedimentos. Desse modo, é possível falar de práticas de letramento como ferramentas capazes de promover uma maior interação sociocultural entre os indivíduos, neste caso, pedagoga e criança.

Colomer e Camps (2002) argumentam que:

[...] durante a leitura de uma mensagem escrita, deve raciocinar e inferir de forma contínua. Isto é, deve captar uma grande quantidade de significados que não aparecem diretamente no texto, mas que são dedutíveis: informações que se pressupõem, conhecimentos compartilhados entre emissor e receptor, relações

implícitas (temporais, de causa e efeito, etc.) entre os elementos do texto, etc (COLOMER; CAMPS, 2002, p. 31).

Não podemos deixar de considerar o fato de que ler é essencialmente uma prática social e a leitura acontece em diferentes situações, com diferentes materiais escritos, assumindo diversas finalidades. Assim, cabe à pedagoga favorecer por meio da sua mediação, que a criança se valha de estratégias e procedimentos, sejam estes de ordem social e cultural, a fim de atribuir sentido ao que se lê e assim compreender o que a leitura e a escrita representam em seu mundo real.

Dando continuidade às reflexões a respeito do texto escrito, a próxima pergunta buscou verificar como a pedagoga concebe o ensino da leitura e escrita para crianças com deficiência física. E esta afirmou que o mesmo acontece de forma natural, como ocorre das demais crianças, e que o trabalho realizado na instituição procura sanar as dificuldades apresentadas por essa no contexto escolar, para que ela possa seguir junto com as outras.

A pergunta seguinte procurou verificar quais desafios ela encontra em sua prática pedagógica no ensino da leitura e da escrita. E o desafio relatado foi o pouco contato que as crianças com deficiência física têm com a leitura e a escrita, pois apesar de terem vivências na escola, fora deste contexto, as mesmas ficam restritas, muitas vezes pelo fato de a família considerar que ir ao supermercado, ao restaurante, ter um momento de lazer, não sejam importantes. Então o acesso à leitura e escrita fica restrito e a interação das crianças fica comprometida, por elas terem poucas vivências sociais e conseqüentemente uma visão de mundo empobrecida.

É preciso considerar que atualmente estamos amparados por políticas públicas que visam a garantir os direitos das pessoas com deficiência, mas por muitos anos este público foi segregado e excluído dos contextos sociais. No entanto, a cultura do preconceito prevalece em muitos espaços e pessoas, o que faz com que diversas famílias optem por restringir seus filhos com deficiência de convívios sociais, como ir ao parque, ao supermercado, até mesmo a escola, o que compromete, sobremaneira, a construção da sua visão de mundo, bem como sua condição de letramento, isso porque vivemos em uma sociedade grafocêntrica, na qual a escrita se faz onipresente, fazendo parte do nosso cotidiano, das experiências corriqueiras como ir ao supermercado, por exemplo, revelando-se uma forma pessoal de comunicação, trazendo sentido para nossa realidade (KLEIMAN, 1995).

Nesse sentido, podemos dizer que o grau de letramento está diretamente relacionado às vivências e experiências sociais do sujeito. Neste aspecto observamos que o posicionamento da entrevistada se alinha sobretudo às concepções de letramento que o entendem como a relação

que o indivíduo tem com a escrita, como defende Tôres (2009). Por isso, a importância de proporcionar à criança com deficiência um ambiente letrado, aonde o lúdico faça parte, mas que também apresente a esta diferentes gêneros textuais e linguagens, consolidando práticas em que a leitura e a escrita sejam entendidas como necessidade de convivência e coexistência, isto porque elas não são neutras, e nem estão apartadas da realidade da criança, pelo contrário, elas coexistem com as ações e relações sociais, culturais e ideológicas. Então, é necessário apoderar-se dos significados, tomar consciência da sua existência em uma cultura de múltiplos letramentos, oportunizando o pensamento reflexivo e crítico que, por sua vez, facilita o processo de inclusão social.

A última pergunta direcionada à pedagoga foi sobre sua opinião a respeito de qual seria a relação entre o ensino da leitura e escrita e o processo de inclusão social da criança com deficiência física. E a pedagoga se expressou dizendo que

uma vez que a pessoa é alfabetizada, que ela sabe ler e escrever, ela tem muito mais condições de participar de qualquer ambiente que ela esteja, ela vai poder participar de uma roda de leitura, ela vai poder participar de um momento de escrita com seus pares (P2).

E acrescentou dizendo que “estes saberes podem garantir seu acesso ao mercado de trabalho e dar mais visibilidade e oportunidades de participação social a todas as pessoas atendidas na instituição” (P2). Resposta que ratifica o discurso construído a partir do objetivo traçado para todos os atendimentos do Centro de Inclusão Escolar, que é exatamente contribuir para o processo de inclusão das crianças com deficiência no ambiente escolar e otimizar sua funcionalidade no que diz respeito a saber ler e escrever, para que esta tenha melhores condições de participação. Visão necessária, mas que não pode se fazer singular, pois como nos aponta Street (2014) as técnicas de decodificar e codificar, que dizem respeito ao modelo autônomo de letramento, são fundamentais, mas é essencial que a pedagoga avance para práticas atinentes ao modelo ideológico de letramento, em que a leitura e a escrita são trabalhadas de forma contextualizada, levando a criança com deficiência física a compreender que a escrita desempenha funções sociais, o que pode contribuir e certamente contribuirá para sua participação nos diferentes momentos de comunicação social que acontecerão em sua vida. Nesse aspecto pode-se afirmar que o letramento se torna uma ferramenta primaz em seu processo de emancipação social.

4.3 RELATOS AUTOBIOGRÁFICOS: (RE)CONHECENDO OS SUJEITOS DA PESQUISA

A escolha desse instrumento de pesquisa se deu para levar a uma melhor compreensão de como as pedagogas concebem a leitura e a escrita por meio de um relato livre, em que citam suas memórias, desde a infância até os dias atuais. A intenção foi perceber as representações que têm da escrita e de sua identidade como leitoras que, enfim, permeiam suas atividades leitoras e escriturais atualmente (TÔRRES, 2010). O intuito de se utilizar essa ferramenta metodológica é o de que, a partir dos relatos dos atores envolvidos, se pudesse “deixar vir à tona elementos subjetivos que fizeram/fazem parte das suas representações de letramento” (TÔRRES, 2010, p. 219) e assim, entender mais suas crenças, valores e as concepções de mundo em que baseiam as ideologias que permeiam seus “Discursos Sociais” (GEE, 1998). E à medida que consideramos esses Discursos, entendemos melhor a conduta pedagógica e a forma como a pedagoga medeia o processo de aprendizagem, pois tais Discursos são pano de fundo das práticas.

4.3.1 Relato Autobiográfico da P1

Este trecho da dissertação traz o relato autobiográfico da informante, a que chamamos de P1, e sua fala está descrita na íntegra, como citação. A mesma inicia sua fala:

Na minha casa ler sempre foi algo presente, minha mãe é educadora e sempre gostou de leitura, lembro-me que na minha infância ela lia diariamente histórias, também me lembro de sentar ao seu lado com um livrinho infantil e fingir estar lendo.

Quando estava no processo de alfabetização passeávamos pelas ruas e ela sempre me incentivava a ler as placas, nomes de lojas e ruas, sempre que avistava uma possibilidade de me fazer praticar a leitura. Eu gostava muito das histórias do Sítio do Pica-pau Amarelo, me divertia com a Emília, a Dona Benta, Narizinho. Foi muito emocionante conhecer o sítio em Taubaté e perceber que ele era diferente do que imaginei, mas também era bonito.

Nós íamos sempre na biblioteca pública pegar livros emprestados e por lá passávamos boas horas, minha mãe sempre comprava gibis, eu até colecionava. Depois começou a assinar revistas, como Nosso Amiguinho e Capricho na adolescência.

Sempre foi uma delícia ler. Íamos a cafeterias, sorveterias, sentávamos no banco da praça e conversávamos sobre o gibi, a revista ou o livro do momento. Esta atividade exercemos até hoje, é um momento de troca nosso, meu e dela. Lembro que na adolescência, ganhei um “castigo” diferente: meus pais assinavam jornal impresso e na fase da rebeldia eu tinha que ler o jornal e escolher uma matéria para escrever um texto, uma resenha ou mesmo um parágrafo contando sobre o conteúdo, isso tomava bastante meu tempo livre.

Um dos primeiros livros grandes, com muitas páginas, foi “O mundo de Sophia”, mamãe me ajudou a ler, me explicava algumas partes e pesquisávamos juntas sobre os filósofos. Já na escola, uma das minhas matérias preferidas era história. Quantos livros nos permitem viajar para outros países, épocas! A leitura nos permite criar, libera nossa imaginação. É lindo! Lembro da primeira vez que li “Vidas secas” que retrata a vida miserável de uma família de retirantes sertanejos obrigada a se deslocar de tempos em tempos para áreas menos castigadas pela seca, em alguns trechos pude sentir o cheiro da terra seca, imaginar o gado morrendo.

O livro, a leitura, te faz sorrir, chorar, sentir. Ler “O diário de Anne Frank” sofrer com ela, imaginar e depois visitar o museu dela e fazer um comparativo entre o real e sua

expectativa.

Na faculdade não gostava muito da maioria dos artigos acadêmicos e livro específicos, lia por obrigação de finalizar um trabalho, um resumo. Gostava daqueles que contavam uma história, como a Vida e Obra de Paulo Freire, este na verdade era uma autobiografia. Outro que lembro é A Vida Secreta da Criança com Dislexia, as obras de Emília Ferrero sobre a construção de conhecimento da leitura e escrita.

Eu ainda tenho a prática da leitura, ainda troco livro com as amigas, leio revistas, vou a biblioteca. Aprecio um bom café na companhia de um livro e gosto de sentar na praça para ler, e as conversas sobre obras com a minha mãe ou amigas sempre acontecem. No auge da pandemia, o hábito de ler, ajudou muito durante o isolamento, pois era uma forma de distrair. Hoje também leio artigos e livros da minha área profissional, mas continuo a mesma da época da faculdade, alguns desses artigos e obras específicas pouco me prendem a atenção. Prefiro as obras que deixam minha mente criar, desenvolver.

Eu pouco falei sobre as minhas experiências com a escrita, mas sempre gostei de escrever também. Quando pequena escrevia várias crônicas e dizia que publicaria meu livro de crônicas, com tarde de autógrafos. Depois mudei para biografias e comecei a pesquisar a vida dos meus avós e tios, mas o livro ficou parado. Cada fase era um estilo diferente, já fiz diário, me inspirei na Anne Frank, mas desisti dele, acredito que quando terminei de ler o diário da Anne.

Na adolescência, com meus “castigos” de escrever texto, tinha certeza que seria jornalista. Claro que odiei a ideia até chorava no início, mas depois comecei a achar divertido e até brincava que era escritora de um jornal famoso. Na verdade, eu sempre quis ser professora, via minha mãe ensinar com muito carinho e gostava, ela falava que era mágico participar do processo de aprendizagem e alfabetização. Tive dúvida se faria história ou pedagogia, fui aluna de um professor excelente de história, eu era apaixonada pelas aulas, ele falava com tanto entusiasmo, que era impossível não se contaminar. Na faculdade também pensei em fazer letras quando terminei a graduação de pedagogia, isso porque o professor de língua portuguesa explicava com tanta clareza, que as regras de gramática e ortografia se tornaram fáceis e eu queria ensinar da forma que ele me ensinou (P1).

A partir desse relato autobiográfico, podemos perceber o quanto a leitura e a escrita estiveram e ainda se fazem presentes no dia a dia da pedagoga. Na infância é notável um encantamento pelos livros, como algo construído a partir do incentivo da mãe. A descoberta do letramento enquanto conquista da leitura e da escrita também são frutos deste incentivo materno, revelando que seu Discurso está fundamentalmente ligado ao seu contexto familiar. Rememorando as teorias de Gee (1996) observamos a forte influência de seus Discursos Primários, ou aqueles em que se socializou na infância, influenciando os modos de usar a escrita e a leitura, de pensar e agir.

As possibilidades criadas a partir da leitura de um livro e a construção que a escrita permitia no Discurso da pedagoga, nos remete a Ferrarezi Jr., (2000), ao afirmar que:

aprendemos a ler, não para dizermos que dominamos a técnica de ler, mas para sermos capazes de apreender, da escrita alheia, os conteúdos ali inseridos. Da mesma forma, aprendemos a escrever, não para sabermos escrever e só isso, mas para escrevermos coisas que outros leiam (FERRAREZI JR., 2000, p. 17).

Para a pedagoga, ler um livro podia significar lhe dar voz, pois ao dispor dessa leitura, ela conseguia e consegue participar de uma discussão em determinado contexto social, seja com

a mãe ou em uma roda de amigas. Isso revela o quanto o letramento se faz ponte para participação e inclusão social, de todo e qualquer sujeito e reafirma as concepções dos Novos Estudos do Letramento, base teórica desta pesquisa.

Neste sentido, a importância dada a estes processos de leitura e escrita no contexto familiar, é evidente nas falas assumidas pela pedagoga, seja durante o relato da sua experiência de vida, seja na sua fala revelada durante a entrevista, que ratifica a importância do incentivo à leitura pela família, que acabou por se tornar um hábito diário.

Por outro lado, observamos que no seu dia a dia com a criança no Centro de Inclusão Escolar P1 se mostra na maioria das vezes, presa a uma concepção de letramento dominante, revelando em sua conduta, práticas norteadas pelo contexto escolar, por estarem presas ao ensino de técnicas em detrimento da compreensão sobre o uso da leitura e escrita enquanto ferramentas sociais. Fato este, que pode estar atrelado à base metodológica do trabalho do Centro de Inclusão Escolar, que ratifica o compromisso em facilitar o processo de aprendizagem da criança no ambiente escolar, além do cumprimento de protocolos adotados pelo setor, que somados ao tempo reduzido de atendimento, levam a um entendimento limitado sobre a importância de construir práticas que, de fato, contribuam com o processo de inclusão social da criança com deficiência física, que nos permite dizer que a maneira como a pedagoga conduz seu trabalho no Centro de Inclusão Escolar, está intimamente ligada aos objetivos direcionados ao setor, que por sua vez, pretendem favorecer o processo de inclusão escolar da criança, incitando a modelo de práticas que acontecem no ambiente escolar.

Diante das respostas da pedagoga, é notória a necessidade de seguir a metodologia de atendimento da instituição, que prevê tempo de atendimento, aplicação de instrumentos avaliativos e protocolos de análise, os quais, em medida, se aproximam do modelo autônomo de letramento por se restringirem ao ensino da leitura e escrita enquanto técnicas.

Situação que denota um certo paradoxismo entre a necessidade de realizar seu atendimento baseado na metodologia do Centro de Inclusão Escolar e a possibilidade de elaborar suas intervenções e se colocar enquanto mediadora do processo de aprendizagem, considerando para isso suas próprias concepções de letramento, as quais se mostraram muito próximas do modelo ideológico de letramento, considerando suas respostas na entrevista e no relato autobiográfico.

A medida em que a pedagoga passa a alicerçar suas práticas nessas premissas, mais próxima de concretizar a missão da própria instituição ela estará. Isso porque o que se espera por meio dos atendimentos oferecidos é concretizar a inclusão social das pessoas atendidas, e quanto mais ela oportunizar espaços de fala e de interação em que o texto seja entendido como

objeto social mais a criança compreenderá que a leitura e a escrita são portas para o universo (TÔRRES, 2009).

4.3.2 Relato autobiográfico da P2

Assim como no relato autobiográfico anterior, este também foi mantido na íntegra, como citação. E a seguir revela o que nossa declarante, que chamamos de P2, declara:

Eu sempre gostei muito da escola, então meu sonho era ir pra escola. Minha mãe conta que quando ela ia levar minha irmã pra escola eu ficava chorando que eu queria entrar. Então quando eu tinha 3 anos minha mãe me matriculou na escolinha e eu fui. E aí eu lembro que onde eu morava tinha uma vizinha que toda tarde a gente brincava de escolinha. Tinha um quadro na minha casa e aí a gente brincava de escrever nesse quadro, era a nossa diversão. Eu não me lembro se com essa idade a gente já lia, se a gente já era alfabetizada, mas eu lembro, eu tenho essa lembrança que eu gostava muito de brincar de escolinha, de escrever. Se a gente não brincava todo dia, era quase todo dia, eu e minha amiga. E eu lembro que a minha mãe sempre leu muito, eu tenho lembrança de ver minha mãe sempre com um livro na mão, romance, ela gostava muito de ler romance. E eu sempre gostei muito de escola, então quando eu entrei na escola, como eu tenho uma irmã mais velha, eu já sabia, eu já estava quase alfabetizada, vamos dizer assim, e minha irmã me ajudava muito. Então, quando eu entrei na primeira série, eu já sabia as letras, eu via minha irmã mexendo com leitura e escrita, e minha irmã sempre gostou muito de escola, então eu sempre gostei muito. Mas quando eu entrei na escola, não era o que eu gostava de fazer, por exemplo, a parte do português, leitura e escrita. Eu gostei sempre da matemática, das contas, eu ia bem. Então eu sempre participava das aulas, fazia as atividades de leitura e escrita, e aí, mais ou menos da adolescência eu comecei a ler, minha mãe tinha muitos livros, então eu comecei a ler os livros da minha mãe, eu li todos os livros que tinha em casa, e minha irmã também gostava de ler, então era nós três, cada uma com seu livro. E foi assim, e é até hoje, então eu leio um livro sempre quando eu tenho um tempo tranquilo, ocioso, eu quero ler. Isso me faz falta.

Na minha formação em pedagogia eu também tive muitas oportunidades pra ler, eu lembro muito de duas professoras, uma de história e a outra de psicologia, que elas buscavam muito isso na gente, de ler, conhecer outros autores, se empoderar dessas questões da pedagogia, então a gente fazia muita leitura, escrevia muito. Eu penso que não é meu forte a escrita, mas eu gosto de ler. E eu vim trazendo isso por toda minha vida acadêmica, primeiro na pedagogia, depois na pós, depois no mestrado, então é uma vida de escrita, eu sempre precisei escrever muito, mas eu nunca escrevi com facilidade, eu sempre tinha que ler muito pra poder escrever, então eu acho que isso auxilia na escrita, quanto mais a gente consegue ler. Mas ler pra mim é prazeroso, escrever não é prazeroso, ler sim! Eu sempre gostei de ler romance, que é o que eu herdei da minha mãe, e na faculdade eu tive que ler outras coisas, outras leituras que a gente tem que fazer, mas nem por isso eu deixei de gostar, era uma coisa que eu fazia, eu leio muito rápido e tenho facilidade pra entender as coisas. Eu ser uma leitora assídua, me ajudou e ajuda a não saber tanto de um assunto, mas saber um pouco sobre tudo, então eu não fico perdida nos assuntos, dá pra participar não com tanta profundidade, mas eu consigo entender e participar das discussões e isso se deve a essas leituras que faço. Leitura de notícias, eu gosto de dar uma olhadinha na internet, sempre que eu consigo. Então a leitura ajuda a ampliar meu conhecimento de mundo (P2).

O relato autobiográfico da pedagoga evidencia que seu hábito de leitura foi criado e frutificado no ambiente familiar. O interesse pelas histórias advém do exemplo materno e foi

por meio dessas experiências que ela compreendeu o quanto a leitura pode ser veículo de participação social, pois imbuída de conhecimento, ela consegue participar de conversas em diferentes contextos sociais.

Esta constatação demonstra que suas concepções se coadunam com os Novos Estudos do Letramento na questão sobre os textos serem formas discursivas que exercem uma função social, enquanto são concebidos como objetos que fazem parte de uma prática social, o que nos permite entender que o texto não seja apenas um objeto linguístico, mas, sobretudo, um objeto social, como sugere Tôrres (2009), pois é um artefato que faz parte das práticas de escrita que são valorizadas em nossa sociedade.

Nesse sentido, a fala da pedagoga a respeito da compreensão do texto enquanto objeto social, se alinha ao modelo de letramento aqui defendido, por entender a função da escrita inserida em uma prática social ou modelo ideológico, em que o texto é entendido como porta-voz de um autor, como espaço de comunicação, capaz de levar à reflexão dos seus leitores. Visão esta, que perpassa todo Discurso construído pela pedagoga ao longo de seu relato autobiográfico, assim como de suas respostas durante a entrevista aplicada nesta pesquisa.

Aproximar o texto da prática da vida real, é um dos desafios alicerçados pelo modelo ideológico do letramento, pois é a partir daí, que o indivíduo pode atuar na sua vida, bem como na vida dos demais indivíduos que fazem parte da comunidade em que se insere. Ter acesso ao mundo letrado torna-o um cidadão emancipado da tutela dos outros, pois se torna dono do seu próprio dizer. Essa mudança de estado a que se refere Soares (1998) além de afetar a sua vida, afeta a vida dos outros indivíduos no seu entorno e, certamente, contribuirá para a consolidação de mudanças que darão à pessoa com deficiência física maior visibilidade social.

4.4 OS ATENDIMENTOS: APRESENTANDO OS EVENTOS E AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO

A observação participante foi um dos instrumentos utilizados durante a pesquisa de campo, com frequência semanal, conforme agendamento da associação. Foram observados dois atendimentos, o primeiro acontecendo no horário das 10:00 às 10:40 entre a P2 e C2 e o outro das 10:40 às 11:20 entre a P1 e C1.

O primeiro contato da pesquisadora com as crianças se deu na sala do setor de pedagogia, onde ambas recebiam o atendimento das respectivas pedagogas. Como todos os sujeitos participantes da pesquisa estavam na mesma sala, foi realizada a orientação de como a pesquisa aconteceria naquele ambiente. Primeiro nos dirigimos às crianças, explicando a elas

como a pesquisadora iria atuar durante o tempo de permanência nos atendimentos, evidenciando a ausência de qualquer intervenção que pudesse atrapalhar ou influenciar o andamento das intervenções, apenas a observação e a disponibilidade da pesquisadora em responder dúvidas que pudessem surgir por parte deles. Após as explicações, ambas crianças assinaram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido - TALE, que também foi feito com as pedagogas, acrescentando-lhes que em data já pré-definida seriam direcionadas à participação na entrevista semiestruturada e no relato autobiográfico, e que, no mais, a presença da pesquisadora não iria mudar a conduta, tampouco as abordagens realizadas ao longo dos atendimentos. Após isso, ambas também assinaram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido - TALE.

Ao final da observação deste primeiro atendimento, a pesquisadora se dirigiu ao corredor da instituição, onde se encontravam as pessoas responsáveis por cada criança, e em uma conversa reservada, retomou os objetivos da pesquisa, já elucidados em outro momento, e solicitou a assinatura no Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – responsáveis legais - TALE.

Cabe destacar neste momento, que o tempo de observação dos atendimentos precisou ser estendido, devido às ausências tanto das crianças, quanto das pedagogas em determinadas ocasiões, o que inviabilizou a conclusão em tempo pré-definido de dois meses. Frente a essa situação, foi acordado junto à coordenação, que a pesquisadora permaneceria em observação o tempo suficiente para concluir oito atendimentos de cada criança.

Diante de todos os esclarecimentos, a pesquisadora seguiu com as observações, as quais foram registradas a seguir, mantendo a transcrição na íntegra das atividades e dos discursos observados, ou seja, das práticas e eventos de letramento, objetos centrais da análise deste trabalho, e em seguida, foi feita a análise dos fenômenos à luz dos Novos Estudos do Letramento.

4.4.1 Atendimentos realizados à C1

Todos os atendimentos realizados pela pedagoga (P1) à criança (C1) aconteceram na sala do Setor de Pedagogia, onde a criança era conduzida a um determinado espaço, permanecendo em sua cadeira de rodas, com uma mesa adaptada à sua frente para desenvolver as atividades. A pedagoga se colocava a frente da criança durante a maior parte do tempo de atendimento, enquanto a pesquisadora se mantinha no canto da sala, conforme combinado. A seguir, serão descritos os eventos e práticas de letramento observados ao longo dos

atendimentos e ao final da descrição, será mencionado o objetivo do atendimento relatado pela pedagoga.

Atendimento 01

O atendimento tem início quando P1 cumprimenta C1 e pergunta: “está tudo bem?” e rapidamente a criança responde: “sim”. Sem prolongar a conversa, a pedagoga pega um jogo no armário da sala, cujo nome é Palavra Cruzada. Ao se dirigir até a mesa, abre o jogo e solicita que C1 faça a leitura das regras que constam em um papel dentro da caixa, com a intenção de, nas palavras da pedagoga: “compreender qual o jeito correto de se jogar”. No decorrer da leitura, a pedagoga busca auxiliar a criança quando a mesma apresenta alguma dificuldade em pronunciar determinada palavra, até então para ela desconhecida. Ao final da leitura, as duas conversam e tentam entender juntas o texto lido. A pedagoga busca resumir a finalidade principal do jogo dizendo: “precisamos formar palavras a partir das letras que tivermos nas mãos, e quanto mais palavras formamos, mais pontos ganhamos”.

Assim, as duas começam a jogar e ao longo da brincadeira, não há muita conversa, ambas permanecem focadas no jogo. Após um tempo brincando, P1 diz para C1: “nosso tempo está acabando, agora você vai escrever nessa folha as palavras que formamos, primeiro as suas e depois as minhas”.

Como o tempo de atendimento havia acabado, assim que a criança termina de escrever as palavras na folha, P1 a dispensa. A criança então se despede da pesquisadora e da pedagoga, que a acompanha até fora da sala.

O objetivo deste atendimento foi relatado pela pedagoga como sendo: “trabalhar com o jogo palavra cruzada, oferecendo estímulos para ampliar o vocabulário e a atenção”.

A utilização do jogo neste atendimento, assim como em tantos outros, justifica-se pela base metodológica adotada para os atendimentos no Centro de Inclusão Escolar que, segundo evidenciado na fala da coordenadora e das pedagogas, envolve a ludicidade. E de fato,

[...] as vivências lúdicas se colocam como uma ferramenta interventiva extremamente eficaz, uma vez que nos permite acessar o universo infantil e criar situações confortáveis para os pequenos, enquanto é possível avaliar o processo de aprendizagem e as possíveis dificuldades advindas do mesmo (SOUZA; FACHINI, 2021, p. 97).

Neste sentido, por se tratar de um trabalho voltado para a complexidade do fenômeno da aprendizagem e principalmente para a otimização das inúmeras dificuldades experimentadas ao longo deste processo, entendemos que o lúdico é um recurso assertivo quando se busca o envolvimento e a significação de todo o processo pela criança. No entanto, nossa análise neste

momento busca compreender como a pedagoga utiliza os diferentes recursos pedagógicos, lúdicos ou não, para a construção das práticas de letramento durante seu atendimento e, neste caso, o que percebemos é que a condução da leitura a respeito das regras do jogo, tende a fazer a criança refletir sobre as possibilidades de vivenciar esta construção, revelando a preocupação da pedagoga em oportunizar o processo reflexivo sobre a leitura em determinado contexto e não somente explicar para a criança a maneira correta de se jogar. A este respeito, Tôres menciona que “o professor deve ensinar o aluno a ler, e isso significa ler algo de uma determinada maneira. São os modos particulares de ler que levarão ou não a promoção do letramento do aluno [...]” (TÔRRES, 2017, p. 179).

Em contrapartida, diferente da situação anterior em que a criança teve a oportunidade de conversar a respeito do que foi lido, podendo compreender o significado e a função social que o texto representava naquele momento, a atividade seguinte de escrita cumpriu tão somente o registro gráfico, sem ser entendida como uma forma de comunicação. O que reflete a um modelo utilitarista de ensino da língua, que pressupõe que “[...] ter acesso ao código alfabético da língua é suficiente para tornar cidadão letrado” (TÔRRES, 2017, p. 169).

Neste sentido, percebemos que a pedagoga transita entre os modelos autônomo e ideológico de letramento ao longo do seu atendimento, revelando tanto em sua fala, quanto em seus direcionamentos, que o letramento abarca valores, crenças e modos culturais das crianças, ao passo que as permite transitar nas diferentes esferas sociais, enquanto por outro lado, se faz refém dos automatismos que perpassam as práticas pedagógicas escolares, desenvolvendo atividades que, em pouco ou nada, provocam reflexão na criança ou mesmo a permite significar o objeto de conhecimento.

Dessa forma, embora exista certa clareza por parte da pedagoga de que o letramento é um fenômeno social, e que para otimizar a condição de letramento da criança se faz necessário entender seu contexto social e ensinar para a vida, ainda assim, suas práticas, por vezes, permanecem engessadas em métodos que reduzem a leitura e a escrita em técnicas e regras, estando muito próximas do que acontece no contexto escolar. O que mais uma vez, nos obriga a pensar que os objetivos direcionados ao trabalho do Centro de Inclusão Escolar, bem como os protocolos elaborados para os atendimentos, influenciam na elaboração e conduta das práticas pedagógicas direcionadas pelas pedagogas, que por sua vez, trabalham seguindo o cumprimento das normas institucionais.

Atendimento 02

Assim como no atendimento anterior, C1 chega na sala e P1 a cumprimenta: “tudo

bem?”, rapidamente C1 responde: “tudo”. Após esta resposta, a criança é direcionada para um espaço da sala, onde a pedagoga coloca uma mesa a sua frente, e então pergunta: “você se lembra do que fizemos na semana retrasada?” A criança olha para a pedagoga e depois de pensar, responde: “não”. Diante da negativa da criança, a pedagoga relembra: “nós jogamos o jogo ‘palavra cruzada’, e hoje vamos aproveitar as palavras que você escreveu no final, para fazermos um ditado”. Dessa forma, P1 entrega uma folha para C1, e solicita: “coloca seu nome e data e depois vai escrevendo as palavras que eu vou ditar, uma embaixo da outra.” Assim, a pedagoga vai ditando, uma a uma as palavras, com calma, reforçando a oralidade de cada sílaba. Durante a atividade, a criança não faz nenhuma pergunta e a pedagoga, sem qualquer intervenção, apenas dita as palavras.

Após finalizar o ditado, a pedagoga sugere para a criança: “vamos jogar de novo o jogo pra você preencher essas linhas que ficaram em branco na sua folha?” Diante do convite a criança responde: “vamos”. Antes de iniciarem o jogo, P1 pergunta para C1: “você se lembra da regra para começar o jogo?” Rapidamente a criança responde: “sim” e então elas começam a jogar. Como no atendimento anterior, não há interação verbal nesse tempo, e logo a pedagoga finaliza o jogo e dita as palavras formadas para que a criança escreva na folha que está sobre a mesa. Após isso, sugere: “vamos contar quantas palavras cada uma formou para ver quem venceu o jogo?” Diante do aceite da criança, ambas contam suas palavras e ao final detectam que C1 havia ganhado. Já ao final do atendimento, a pedagoga se despede da criança, dizendo que a aguarda na próxima semana. A criança se despede da pesquisadora e as duas seguem até fora da sala.

O objetivo deste atendimento foi relatado pela pedagoga como: “finalizar a atividade do atendimento anterior”.

Os fenômenos observados ao longo deste atendimento, nos revelam que a conduta de oferecer à criança a oportunidade de realizar a leitura das regras do jogo e discutir sobre elas, no atendimento anterior, trouxe mais significado e oportunizou a recordação do que havia sido lido naquele contexto, o que evidencia a relevância de estabelecer um diálogo que oportunize a compreensão do texto em sua função social, e que enriqueceria sobremaneira esta prática, caso as vivências permanecessem sob esta proposta e não findasse na realização de um ditado.

Assim, entendemos que tal prática se reduz ao modelo autônomo de letramento, pois as interações se concentram nas técnicas e habilidades de leitura e escrita, com foco no ensino da estrutura do código em sua materialidade, “como a decodificação em fonemas e grafemas, na adequada estruturação de textos e na correção gramatical e ortográfica”, tidas como competências “suficientes para produzir efeitos sobre outras práticas cognitivas e sociais”

(TÔRRES, 2009, p. 20).

Esta prática, portanto, reduz a compreensão da criança sobre as regras ortográficas da escrita e não ao que a escrita representa em sua vida, o que revela a proximidade com as práticas escolares, ou letramento autônomo como assevera (STREET, 1984). Nesse sentido, podemos dizer que ainda que se faça uso de recursos lúdicos, buscando despertar a atenção e o interesse da criança, que por sua vez, poderá aprender de forma mais prazerosa, a pedagoga, ao se ater à atividade de ditado, dando ênfase na escrita correta das palavras, perde a oportunidade de levar a criança a compreensão de tais palavras em seu uso contextual, seja ouvindo sobre o que ela já conhece de cada uma delas, seja realizando uma pesquisa a respeito dos seus significados, seja oportunizando a construção de um texto que leve ao reconhecimento de um gênero textual.

Além disso, a proposta e o direcionamento desta atividade, revela que há um Discurso privilegiado neste contexto, a que Gee (1996) chamou de Discurso Secundário, que é aquele adquirido em diferentes contextos sociais, como a escola, por exemplo, e que acaba por silenciar outros Discursos, como aqueles que o autor chamou de primários, que a criança adquire no seu contexto familiar, ou seja, sua escrita está relacionada com seus contextos discursivos, e a atividade de ditado proposta pela pedagoga, acaba por valorizar tão somente os discursos secundários, desconsiderando as diferentes experiências de escrita da criança e por sua vez, a multiplicidade do letramento.

Sem qualquer pretensão de desconsiderar a relevância de tal atividade, sobretudo a aprendizagem da escrita correta das palavras, consideramos ser importante que a pedagoga utilize desta atividade para promover um espaço de reflexão a respeito do uso e o significado de tais palavras, não se atendo somente à ortografia e levando a criança a compreender, quando, onde e como deve usar determinada palavra. Além de considerar suas experiências primárias, para juntas compreenderem qual a maneira correta de escrevê-las, partindo de um entendimento contextualizado sobre isso e não somente a partir da determinação de regras ortográficas impostas.

Nesse momento, seria também muito interessante que a pedagoga lançasse mão de gêneros de textos variados, como poesias, contos ou crônicas, aguçando a curiosidade da criança em dois sentidos: primeiro pelo conteúdo do texto em si e, segundo, por ter a oportunidade de perceber que um mesmo conteúdo ou tema, pode ser escrito de formas diferentes.

Considerando o que já está evidente nesta pesquisa de campo, por meio das entrevistas direcionadas à coordenadora e às pedagogas, o uso do recurso lúdico ampara o atendimento realizado à criança e revela seus benefícios. Porém, se ater somente a ele pode engessar a prática

pedagógica no sentido de restringir a aprendizagem ao momento vivenciado, não permitindo à pedagoga vislumbrar outras possibilidades de se desenvolver a leitura e a escrita como prática social e, assim, ampliar a condição de letramento da criança. Isto porque, estamos falando de um sujeito histórico-cultural, que tem imbuído no seu ser tantas outras vivências para além do contexto escolar, e que por sua vez, precisam ser consideradas pela pedagoga. Assim, trazer estas experiências para o atendimento, enriquecerá sobremaneira sua prática, oportunizando mais um espaço de significação do conhecimento para a criança.

Atendimento 03

A criança chega na sala e logo P1 a cumprimenta: “oie, tudo bem?” C1 então responde: “tudo bem”. Assim, a pedagoga a direciona para um espaço na sala e coloca uma mesa a sua frente e logo posiciona sobre a mesa um brinquedo chamado ‘pescaria’, em que a criança segura uma vara, com um imã na ponta e pesca os peixes que ficam girando, conectando o imã da vara ao imã que se encontra na boca de cada peixe. No entanto, após poucos minutos de brincadeira, a pedagoga detecta que há um problema com o brinquedo e diz: “este brinquedo não ‘tá’ funcionando direito, vamos ter que mudar nossa atividade”. Sem qualquer questionamento, a criança para de jogar, enquanto a pedagoga guarda o brinquedo no armário.

Em seguida, P1 coloca sobre a mesa outro jogo dizendo: “esse jogo é um quebra-cabeça ‘pra’ você montar”. Sem mais explicações e qualquer questionamento, a criança começa a encaixar as peças do quebra-cabeça. Neste momento ambas permanecem em silêncio, que só é quebrado minutos depois, quando P1 começa a perguntar o nome dos animais que aparecem no desenho do quebra-cabeça. C1 então começa a responder e quando não tem certeza sobre o nome de algum deles, olha para a pedagoga e arrisca um nome: “esse é um golfinho?”. Diante da dúvida, a pedagoga devolve a pergunta: “hum, será que é um golfinho? Você acha que é um golfinho? Vamos continuar vendo os outros animais”. Sem a clareza sobre sua dúvida, a criança segue nomeando os animais, da maneira que consegue.

Quando finaliza a montagem do quebra-cabeça, P1 entrega para C1 um alfabeto móvel, que se trata das letras do alfabeto em madeira, e então solicita que ela monte o nome dos animais que constam na imagem, usando para isso as letras deste alfabeto. Antes que C1 inicie, a pedagoga chama sua atenção: “olha só, presta atenção quando você deve usar letra maiúscula e letra minúscula tá?” Sem mais questionamentos, e, em silêncio, a criança começa a escrever o nome dos animais com o alfabeto móvel. Assim que finaliza C1 se dirige a P1 dizendo: “pronto, terminei”. Diante dessa fala, a pedagoga responde: “então agora você vai escrever nessa folha

todos os nomes que você formou, porque vamos usar isso no próximo atendimento.” Assim que entrega a folha para a criança, a pedagoga se dirige à pesquisadora dizendo: “hoje eu queria ver quais animais ela conseguia nomear. Por isso, não falei o nome daqueles que ela não sabia”.

Após escrever todos os nomes, C1 entrega a folha para a pedagoga que afirma que o horário de atendimento havia acabado. Então, a criança se despede da pesquisadora e segue com a pedagoga para fora da sala.

O objetivo deste atendimento foi relatado pela pedagoga como: “estimular a percepção viso-motora e perceber quais animais a criança consegue nomear. Além da identificação e uso de letras maiúsculas e minúsculas”.

Diante do que foi observado ao longo deste atendimento, notamos mais uma vez a condução de práticas que se aproximam do modelo autônomo de letramento, sobretudo durante a escrita das palavras referentes aos animais visualizados ao longo do jogo, momento em que a pedagoga chama a atenção da criança para o uso de letras maiúsculas e minúsculas. É relevante que ela tenha conhecimento sobre o uso correto dessas letras, porém, é necessário que ela aprenda para além destas regras, é preciso que ela compreenda o que se escreve e para que escreve, pois uma vez que a criança não compreende o significado social que a linguagem escrita assume em determinados contextos, corre-se o risco de cair em um automatismo técnico, em que há uma excessiva preocupação com desenvolvimento de codificação e decodificação da escrita, enquanto os usos sociais ficam sem serem compreendidos, ou seja, há um espaço desmedido para o letramento dominante, que por sua vez é tão valorizado em contextos escolares (BARTON; HAMILTON, 2004).

O fato de a pesquisa acontecer em um Centro de Inclusão Escolar que, segundo relato das pedagogas e coordenadora, desenvolve um trabalho cujo principal objetivo é favorecer o processo de inclusão escolar das crianças, pode aproximar significativamente as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas pedagogas, daquelas que acontecem no contexto escolar. Isto porque há uma intencionalidade em suprir as necessidades e dificuldades apresentadas pelas crianças nesse contexto durante o processo de aprendizagem. E como mencionado acima, existe uma tendência a valorizar o letramento dominante, que é o veiculado na instituição escolar, as quais podem influenciar sobremaneira a conduta adotada pelas profissionais no Centro de Inclusão Escolar.

Contudo, considerando que a associação tem como missão o favorecimento do processo de inclusão social das pessoas por ela atendidas, é importante destacar que quanto mais próxima a conduta da pedagoga estiver do que Street (2014) chamou de modelo ideológico de letramento, maior a possibilidade de concretizar esta missão. Isso porque:

a escrita fundamentada no modelo ideológico de letramento, visa tornar o indivíduo um cidadão atuante e participativo na sociedade, e para isso, ela deve ir além de dotar o indivíduo de habilidades de escrita que lhe propiciem atender às necessidades de comunicação mais imediatas e, sim envolve-lo em interações sociais que demandem o conhecimento de práticas de escrita das comunidades a que pertencem, como também de outras, incluindo-se ativamente nos movimentos e nas ações na sociedade (TÓRRES, 2017, p. 174).

Neste sentido, podemos dizer que ainda que a prática da pedagoga se alinhe à conduta metodológica esperada pela associação, utilizando recursos lúdicos para desenvolver habilidades cognitivas específicas, sua forma de lidar com tais recursos, ou seja, sua mediação da aprendizagem, pode ou não favorecer a mudança da condição de letramento da criança e, por conseguinte, sua inclusão social. Haverá esse favorecimento, à medida em que a criança for compreendida como sujeito histórico e social, que conhece o mundo com os olhos de subjetividade, que compreende seu entorno a partir das suas experiências singulares e que evolui quando o que conhece faz sentido pra sua vida. Então, quanto mais entendermos que a aprendizagem é para a vida, mais próximos de uma educação ideal estaremos.

Assim, ainda que haja protocolos institucionais que precisam ser adotados e respeitados pela pedagoga, como por exemplo, a aplicação de testes psicopedagógicos, o cumprimento do tempo de atendimento, a ênfase no atendimento individual e o uso de recursos lúdicos, a escolha pelas estratégias de aprendizagem e a maneira como será estimulada determinadas habilidades, fica a critério da pedagoga, pois diante do que foi observado, a escolha pelo recurso utilizado durante o atendimento e a maneira de conduzir as atividades é opção da pedagoga, o que oferece a ela certa autonomia didático-pedagógica, e nos enseja destacar a relevância de se adotar estratégias mais eficazes sob a perspectiva de trazer mais sentido para a criança durante as atividades.

É válido destacar que a descrição do objetivo da atividade proposta apresenta sua relevância para o desenvolvimento da criança, porém a pedagoga pode considerar tanto as experiências sociais da criança para a construção da atividade, como fomentar na mesma o desejo de pesquisar e entender de maneira contextualizada quais são os animais que aparecem no quebra-cabeça, onde eles vivem, o que comem. Poderia a partir da pesquisa, promover a experiência do registro escrito ou até mesmo gravar um vídeo com a criança a respeito das curiosidades destes animais, ou seja, trabalhar as questões técnicas e as regras, mas não resumir a experiência de aprendizagem a isso. É necessário se “colocar o objeto no mundo” para que a criança vislumbre inúmeras situações em que este possa se situar. Assim, a pedagoga estará investindo em uma prática que realmente trabalhe habilidades importantes, mas que principalmente proporcione diálogo, troca e construção de conhecimento e identidade da

criança, pois ela se reconhece enquanto sujeito deste espaço e pode se interessar ainda mais por aquilo que aprende.

Atendimento 04

Neste dia, como nos demais, C1 chega na sala, a pedagoga pergunta se ela está bem e após sua afirmativa: “sim”, a pedagoga a direciona para um local da sala e coloca a mesma mesa adaptada²³ à sua frente. Logo a pedagoga abre o armário, retira um jogo e se dirige até a mesa, colocando sobre ela o jogo “pingo no I”, que se trata de um jogo de cartas, cujo objetivo é formar palavras. A pedagoga abre a caixa, retira de dentro um papel com as regras do jogo e diz à criança: “você pode ler pra gente as regras do jogo, pra gente saber como jogar?” A criança responde que “sim” e então segura o papel e inicia a leitura.

Ao longo da leitura a pedagoga não faz interferências e a criança permanece na leitura fluente. Ao final, as duas conversam sobre as regras lidas e P1 pergunta a C1: “como vamos definir quem inicia o jogo?” Logo C1 responde: “a gente pode fazer pedra, papel, tesoura”. Esta se trata de uma brincadeira que os participantes direcionam uma das mãos das costas para a frente, posicionando-a de diferentes formas, que correspondem ao formato de uma pedra, ou papel ou tesoura. Nesta brincadeira a tesoura corta o papel, a pedra amassa a tesoura e o papel envolve a pedra.

Utilizando a sugestão dada pela criança, as duas brincam até constatarem que a C1 venceu e por isso deve ser a primeira a jogar. Assim iniciam o jogo, a criança começa pegando uma carta que está sobre o monte em cima da mesa, e em seguida a pedagoga faz o mesmo. As duas seguem jogando, respeitando a regra de formar palavras, com, no mínimo, quatro letras, sendo possível para isso, usar aquelas cartas que já tiverem em mãos ou comprar novas cartas no monte sobre a mesa.

Durante o jogo, as duas conversam pouco, e o assunto gira em torno das palavras que ambas estão conseguindo formar. Já próximo ao final do atendimento, a pedagoga entrega uma folha para a criança e diz: “agora você vai escrever nessa folha as palavras que você conseguiu formar”. Assim, a pedagoga vai guardando as cartas do jogo na caixa, enquanto a criança escreve as palavras formadas.

No momento da escrita, C1 pergunta para P1: “o que é casco?” se referindo a palavra formada durante o jogo. A pedagoga então responde: “casco? É tipo casco de cavalo, aquilo

²³ Mesa desenvolvida para atender às necessidades do público que utiliza cadeiras de rodas. Estas mesas adaptam-se aos usos domésticos educacionais e profissionais, permitindo em especial aos cadeirantes, acesso pleno à área de uso, sem as restrições impostas pelo mobiliário comum.

que tem na pata dele sabe?” A criança responde: “ah tá, sei” e continua escrevendo. Assim que finaliza a escrita, C1 sinaliza a P1 que logo diz: “na próxima semana vamos usar essas palavras que você escreveu para digitar no computador”. A criança então se despede da pesquisadora e é acompanhada pela pedagoga até fora da sala.

O objetivo deste atendimento foi relatado pela pedagoga como: “formar palavras”.

Observamos nesse atendimento que, mais uma vez, a pedagoga utiliza o recurso lúdico para desenvolver as práticas de letramento. Nesse contexto, acontece a leitura das regras do jogo e a escrita das palavras formadas ao longo deste. A proposta de uma brincadeira como recurso de aprendizagem é, sem dúvida, um caminho assertivo e as práticas de letramento podem advir desta experiência, afinal a leitura e a escrita estão presentes em diferentes contextos das nossas vidas. Entretanto, em nossa concepção houve aqui uma promoção de letramento muito limitada ou melhor, houve apenas a presença do modelo autônomo de letramento ou aquele valorizado pela instituição. Nesse aspecto, a pedagoga atendeu a atividade proposta, mas se ateve somente a isso. Não houve a mínima proposta de trazer outras questões ligadas àquele vocabulário oferecido pelo jogo. Perdeu-se a oportunidade de inserir as palavras em contextos diferentes, criando-se a partir daí novas frases, novos enunciados. Ressaltamos que apesar de seguir os protocolos enviados pela instituição, mais uma vez, a pedagoga, embora tenha usado a estratégia lúdica, restringiu o uso desse recurso a escrita de palavras.

Insistimos em enfatizar que, pelo observado, a pedagoga realiza seus atendimentos e elabora sua mediação baseando-se na metodologia e protocolos adotados pela instituição, mas que é preciso entender que para mudar a condição de letramento da criança e levá-la a emancipação social, faz-se necessário ir além da prática de ensinar a estrutura do código da língua em sua materialidade física, como a decodificação em fonemas e grafemas, ou ainda a adequada estruturação de textos e sua correção gramatical (STREET, 1984).

É importante considerar as vivências da criança para a construção de novas experiências de aprendizagem, pois isso oportuniza o reconhecimento da mesma durante o processo e traz mais significado ao que se aprende. Além disso, tal conduta oportunizaria mais espaço para o desenvolvimento da oralidade, uma vez que a pedagoga estabeleceria um diálogo com a criança durante o jogo, incitando essa a verbalizar suas percepções durante a brincadeira, relacionando-as aos seus diferentes contextos sociais. Ademais, a utilização deste recurso lúdico, poderia explorar não apenas o registro das palavras, mas a produção de um texto, enfatizando os diferentes gêneros textuais e suas funções sociais, por exemplo, considerando para isso, o interesse da criança.

Neste sentido inclusive, vislumbrar as potencialidades da criança em detrimento de

qualquer deficiência e sobretudo, validar o conhecimento já adquirido em outros contextos sociais, e então partir disso para construir novos conhecimentos, ou seja, a mediação da pedagoga deve atuar no que Vygotsky (1988) chamou de “zona de desenvolvimento proximal”, considerando o que a criança já sabe e os direcionamentos necessários para que ela possa avançar.

Isso porque, segundo Vygotsky (1988) neste contexto de aprendizagem estamos sempre falando de um sujeito histórico-social, e que por isso precisa ter suas experiências de vida entendidas como caminho para novas aprendizagens, ou seja, é interessante trazer suas práticas de “letramento vernaculares”, como exposto por Barton (1994), para este contexto de aprendizagem, pois estas podem ser a ponte entre o que se aprende no contexto do Centro de Inclusão Escolar e o que usa nos diferentes contextos sociais.

Ao passo que a criança compreende o que, e para que se aprende um conteúdo, mais segura do seu uso social ela estará, e mais próxima de efetivar sua participação social em diferentes contextos. O que nos dá a ver é a necessidade de a pedagoga oportunizar em sua prática, mais espaços para reflexão e construção de conhecimentos variados, em que a escrita não se finde no mero registro de palavras, mas que mostre à criança que se usa a escrita para atender os diversos modos de escrever e ler na sociedade, porque essas diferentes práticas de escrita são usadas e muito necessárias em vários lugares do mundo social. E mais, deve-se mostrar à criança que assim ela terá mais voz ativa na comunidade em que se vive.

Atendimento 05

Ao chegar na sala, a pedagoga cumprimenta a criança e a direciona para um espaço da sala, posicionando à sua frente a mesa adaptada. Em seguida, a pedagoga coloca um *notebook* em cima da mesa e diz: “hoje vamos digitar o texto que você escreveu na semana passada”. Como a pesquisadora não havia comparecido no atendimento anterior por problemas de saúde, a pedagoga relatou que na semana anterior a atividade direcionada tratava da escrita de frases e um texto relacionado a festas juninas, e que neste dia a proposta era que C1 digitasse o texto escrito.

Frente aos esclarecimentos, a pedagoga auxilia a criança para ligar o *notebook* e, logo dá as coordenadas para que a mesma acesse o *word* e inicie a digitação. Assim, C1 inicia a digitação do texto e, em alguns momentos, recorre à P1: “como coloca letra maiúscula?” e outro momento: “como coloca acento?” E a pedagoga segue orientando, quando necessário.

Ao sinalizar que havia finalizado a digitação, a pedagoga indaga a criança dizendo:

“você quer acrescentar mais alguma coisa no texto?” a criança então responde: “não”. A pedagoga então diz para a criança: “foram poucas linhas para escrever um texto, né?” se referindo à quantidade de linhas contidas na folha usada no atendimento anterior, em que a criança escreveu o texto após escolher uma das quatro imagens que havia na parte superior da folha, todas relacionadas a festas juninas. Diante da pergunta, não houve resposta de C1.

Seguindo a atividade, a pedagoga diz que o próximo passo é solicitar a impressão da atividade na gráfica, e então auxilia a criança no manejo com as ferramentas do computador para que a mesma envie um e-mail fazendo a solicitação. Neste percurso, a pedagoga dita o texto a ser escrito no e-mail e a única indagação da criança é: “quantas cópias é para imprimir?” Diante do questionamento, P1 responde que seria apenas uma. Logo a folha com o texto digitado chega na sala por meio de um colaborador da gráfica. Assim, a pedagoga e a criança passam os olhos no texto escrito e assim P1 finaliza o atendimento, acompanhando C1 até fora da sala.

O objetivo do atendimento foi relatado pela pedagoga como: “usar recurso tecnológico para reescrita do texto produzido no atendimento anterior e verificar se há algum erro ortográfico”.

Diferente dos atendimentos anteriores, neste dia a pedagoga oferece um recurso tecnológico para desenvolvimento da atividade, sugerindo a digitação do texto elaborado pela criança. Oferecer o uso de tais recursos, também é uma estratégia metodológica adotada pelas profissionais do centro, e que por sua vez se mostra muito importante na medida em que proporciona para as crianças vivências que muitas vezes não são possíveis em outros contextos. Isso porque a tecnologia está cada vez mais presente em nosso dia a dia, e saber usá-la também pode ser entendida como uma forma de estar incluído socialmente.

Em contrapartida, a condução da atividade com vistas ao objetivo da correção ortográfica das palavras, como exposto pela pedagoga, alinha-se ao modelo autônomo de letramento, exposto por Street (1984, 2011, 2014) e reduz as possibilidades de evoluir para a compreensão desta prática enquanto fenômeno social. Isto porque esta prática se concentra no ensino da estrutura do código, ou seja, “[...] na decodificação em fonemas e grafemas e na adequada estruturação de textos e na correção gramatical e ortográfica [...]” (TÔRRES, 2009, p. 20).

Neste caso, o ensino da leitura e da escrita, revela a escrita como aquisição cognitiva individual, em oposição à concepção de escrita como tecnologia a serviço do indivíduo na sua relação com as práticas de linguagem da sociedade. E, ao assumir esta conduta, a pedagoga deixa de considerar a ideologia que permeia as práticas de letramento, as crenças, os valores

que fazem parte de tais práticas, e com isso, apresenta o texto à criança como um objeto neutro e não social, fazendo com que ela não o veja como uma forma de compreender e ao mesmo tempo se colocar no mundo, enquanto o texto deveria ser entendido como um elemento capaz de dar voz a quem lê e escreve. Por isso, as práticas de letramento que se aproximam mais do modelo ideológico, são para nós “um caminho de mão única para promover a real inclusão social” (TÔRRES, 2009, p. 26).

A este respeito, a autora reitera que

optar por uma abordagem de leitura em que o texto seja assumido como parte constituinte das práticas de escrita da sociedade, é primaz para que o professor desempenhe o papel de provocador de reflexões sobre os assuntos tematizados no texto, levando os alunos a sobre eles opinar, concordar ou discordar. Este é um caminho certo para lhe despertar o senso crítico, o desejo de intervenção nas questões que dizem respeito à sua vida e à da comunidade e, principalmente, a entretecer uma outra relação com a escrita (TÔRRES, 2017, p. 174 - 175).

Ao assumir essa abordagem dos textos, a pedagoga tende a favorecer o conhecimento da criança a respeito de outros discursos sociais e outras práticas de linguagem, além das já conhecidas em sua comunidade, ampliando sua condição de letramento. Assim, esta aprendizagem influenciará nos diferentes contextos desta criança, levando-a a uma maior compreensão das relações de poder que permeiam as questões sociais que dizem respeito à sua vida em comunidade, emponderando-a, de maneira que a mesma se sinta capaz de intervir em decisões políticas de poder e nas mudanças sociais envolvidas pelo seu grupo de pertencimento, favorecendo seu processo de inclusão social, na medida em que lhe oferece mais condições de participar de forma ativa e consciente do seus espaços sociais.

Dessa forma, entendemos que seja necessário promover espaços de discussão e reflexão envolvendo o texto escrito, para que a criança compreenda sua função social, e transcenda a preocupação sobre o número de linhas escritas, para a essência do que se escreve e como a escrita pode impactar na sua vida social. Assumindo esta postura, a pedagoga estará mais próxima da missão a que a própria instituição carrega, a de promover cidadania e inclusão social aos seus atendidos.

É relevante considerar que, uma vez que a pedagoga solicita a digitação de um texto cuja elaboração aconteceu no atendimento anterior, nos dá a ver que existe a possibilidade de não limitar a utilização do recurso pedagógico em um único atendimento, ou seja, ela pode iniciar a experiência de aprendizagem em um dia e dar continuidade em outros atendimentos. O que nos leva a pensar que existe abertura para explorar mais a atividade, de modo a oportunizar à criança experiências mais significativas, como por exemplo, não só transcrever o

texto e fazer as correções ortográficas, mas ter mais tempo para refletir a respeito do que se escreveu, e como esse texto pode ter um impacto social, pensar na produção de um livro com histórias da criança, e tantas outras possibilidades que proporcionassem vivências mais significativas. Dessa forma, enquanto a criança consegue se perceber como protagonista do processo de aprendizagem, ela entende o quão útil é para sua vida, tudo o que aprendeu.

Atendimento 06

Assim que a criança chega na sala, a pedagoga a cumprimenta: “Oi, tudo bem com você?” logo a criança responde: “tudo”. Em seguida, a criança é direcionada para um espaço da sala, enquanto a pedagoga coloca a sua frente a mesa adaptada. Antes de iniciar o atendimento, P1 informa à pesquisadora: “hoje vou aplicar um teste com ela, é o TDE - Teste de Desempenho Escolar, pra avaliar a leitura, a escrita e cálculo matemático”. Após isso, a pedagoga se dirige a criança dizendo: “hoje vamos fazer uma atividade de escrita” e então posiciona uma folha em cima da mesa e solicita que a criança preencha com seus dados. Depois que C1 preenche todos os campos necessários, P1 explica: “vou ditar algumas palavras e você tem que escrevê-las uma embaixo da outra, respeitando a sequência de linhas, e se você perceber que escreveu alguma palavra errada, deve circular e escrever corretamente na frente”. Assim, ela inicia o ditado, sempre repetindo cada palavra duas vezes, enquanto a criança, em silêncio, escreve cada palavra. Ao longo do ditado, C1 manifesta dúvida quando a pedagoga dita a palavra ‘zebu’, dizendo: “o que?”. Porém, a pedagoga apenas repete a palavra novamente e a criança retoma sua escrita.

Ao término do ditado, P1 recolhe a folha e coloca outra sobre a mesa dizendo: “agora vamos fazer uma atividade de leitura”. E então sinaliza com o dedo a sequência de palavras que a criança deveria ler. Ao final P1 marca na folha o tempo de leitura de C1. E logo recolhe a folha, colocando outra sobre a mesa, e menciona: “agora vamos fazer uma atividade de cálculo, mas tem algumas continhas que você ainda não aprendeu na escola, então você pode fazer só aquelas que você conseguir”. A criança então inicia a atividade de cálculo em silêncio, que só é quebrado com a pergunta: “eu não sei fazer essa operação, o que eu faço?”. Diante do questionamento a pedagoga responde: “Você não precisa fazer, deixa em branco”.

Durante a atividade de cálculo, C1 demonstra dificuldade para resolver as atividades que envolvem fração, e recebe alguns direcionamentos da pedagoga para chegar a uma resposta. Logo, P1 menciona: “nosso tempo acabou, a semana que vem você termina”. Então guarda as folhas e acompanha a criança até o lado de fora da sala.

O objetivo do atendimento foi relatado pela pedagoga como: “aplicação do Teste de

Desempenho Escolar para averiguar as habilidades de leitura, escrita e aritmética”.

A atividade proposta neste atendimento trata de uma ferramenta psicopedagógica para avaliação do desempenho da leitura, escrita e aritmética. No entanto, considera tais habilidades de forma neutra e descontextualizada, à medida que exige da criança uma escrita baseada na ortografia correta e não na compreensão do que se escreve, enquanto a leitura é avaliada de acordo com a pronúncia das palavras e a velocidade em lê-las. Isto porque a ênfase do teste está no resultado quantitativo, sendo este resultado revelador da capacidade cognitiva desta criança, capaz de certificar seu nível de aprendizagem.

Apesar de este ser mais um recurso pedagógico que encontra amparo no direcionamento metodológico adotado pelo Centro de Inclusão Escolar, em que se definem as condições de leitura e escrita, assim como de raciocínio lógico matemático de uma forma arbitrária e descontextualizada, notamos que esta prática não promove o letramento da criança em nenhum momento, isso porque o teste exige que não haja interação ou qualquer esclarecimento de dúvidas no decorrer de sua aplicação, ainda que a criança desconheça o significado da palavra, ela deve imaginar a forma correta de escrevê-la.

Quando analisado no contexto da pesquisa, entendemos que este recurso é apenas um, dentre tantos outros utilizados ao longo dos atendimentos prestados à criança, e acreditamos não serem seus resultados, definidores da visão da pedagoga sobre o processo de aprendizagem da criança, pois conhecemos suas concepções de letramento citadas em suas lembranças, por meio do relato autobiográfico. No entanto, não podemos deixar de destacar o quanto este recurso está atrelado ao processo formal de codificar e decodificar como uma maneira única de ser, como se a língua não fosse externa ao sujeito e envolta a contextos e relações (STREET, 2014).

Esse instrumento nos remete ao que o autor chamou de “pedagogização do letramento”, ao se referir ao letramento atrelado às noções de ensino e aprendizagem e “àquilo que professores e alunos fazem nas escolas, em detrimento de vários outros usos e significados de letramento evidenciados na literatura etnográfica comparativa” (STREET, 2014, p. 122). E ao utilizar tal recurso como ferramenta de mensuração, a pedagoga assume o risco de ter em mãos informações que não consideram as vivências sociais da criança enquanto fatores de aprendizagem.

Nesse sentido, consideramos ser necessário que a pedagoga possa incluir em suas práticas, cada vez mais ferramentas que oportunizem à criança compreender o que se aprende para além do contexto do Centro de Inclusão Escolar, pois é quando a criança entende que o texto é um objeto social, como menciona Tôrres (2009) e que é um veículo de comunicação,

por meio do qual ela se coloca no mundo, é então que ela cria mais oportunidade de participar dos diferentes contextos, ganha espaço para atuação cidadã, enquanto busca mudar sua realidade social.

Atendimento 07

Como nos demais dias, C1 chega na sala, P1 a cumprimenta, direcionando-a a um espaço da sala. Enquanto coloca a mesa a sua frente, a pedagoga direciona uma pergunta à criança: “hoje os colegas aqui da sala estão fazendo *slime*²⁴, e você não foi no parque a semana passada quando todo mundo fez, então você quer fazer hoje?” Rapidamente C1 responde: “acho que sim”. Então P1 se dirige ao armário, pega os materiais necessários e os coloca sobre a mesa. Logo solicita que C1 coloque um a um no recipiente. Enquanto isso acontece, a pedagoga questiona a criança o nome de cada material que está sendo utilizado para fazer o *slime*. As duas seguem realizando a atividade, ao mesmo tempo em que conversam de forma divertida sobre as condições da mistura que estão realizando.

No decorrer da atividade, a pedagoga sugere à criança: “a gente podia fazer um texto depois sobre essa atividade”, diante da sugestão afirmativa, não houve resposta da criança e ambas continuam a atividade. Ao final, a pedagoga menciona: “Essa *slime* ficou muito dura” e a criança concorda: “ficou mesmo”. Diante da situação, a pedagoga conversa com outra pedagoga que estava na sala sobre o motivo pelo qual a *slime* pode ter ficado dura, e então sugere à criança que façam rapidamente outra para que ela possa levar para casa. Diante do aceite, as duas reiniciam a atividade que dura até o final do atendimento, quando a pedagoga sinaliza para a criança que o atendimento acabou, diz que ela pode levar o *slime* e a acompanha até fora da sala.

Ao retornar para a sala, a pedagoga se dirige à pesquisadora e diz: “como tivemos que fazer o *slime* duas vezes, não deu tempo de realizar a outra parte da atividade que era a escrita de um texto sobre a atividade realizada”.

O objetivo do atendimento foi relatado pela pedagoga como: “produção de uma *slime* e a produção de um texto sobre a atividade”.

A proposta de atividade desenvolvida ao longo deste atendimento não envolveu práticas de letramento, apenas eventos, em que a pedagoga conversa com a criança sobre os ingredientes utilizados e a conduta para se fazer a *slime*. O que percebemos é que a atividade já era conhecida

²⁴ *Slime* é uma palavra de origem inglesa, que em português significa lodo. É uma espécie de massa maleável (massinha) que pode ser feita a partir da mistura de vários ingredientes, sendo os mais comuns: água boricada, cola, tinta ou corante e espuma de barbear.

pela criança e que houve interesse em desenvolvê-la, o que a faz ser significativa para a criança apesar de não ter tido tempo para registro, conforme mencionado pela pedagoga.

Atendimento 08

Assim que C1 chega na sala, P1 a cumprimenta e direciona para um espaço da sala. Logo posiciona a mesa a sua frente e diz: “hoje vamos escrever um texto relacionado ao que fizemos no atendimento anterior, que foi a confecção de um *slime*”. A criança não responde e logo a pedagoga coloca uma folha em branco sobre a mesa. Solicita que a mesma coloque seu nome e data e inicie a escrita do texto. De forma silenciosa a criança começa a escrever, e o silêncio é interrompido quando esta pergunta à pedagoga: “como escreve *slime*?” A pedagoga soletra as letras e depois retorna à atividade que estava fazendo no computador. Neste tempo, C1 permanece na sua escrita silenciosa.

Mais uma vez o silêncio é quebrado quando a criança diz: “acabei”. A pedagoga se direciona até a mesa, pega a folha e sugere: “agora você pode fazer a leitura do texto pra mim?” Assim a criança faz a leitura do texto e ao final a pedagoga explica: “esse texto que você fez é uma narrativa, porque você narrou o que aconteceu no atendimento. Agora vamos fazer um texto informativo, que vai ser uma receita, você vai escrever os ingredientes e como você fez o *slime*”.

Assim, C1 inicia a escrita do título, mas logo pede para a pedagoga se afastar, uma vez que ela queria fazer uma surpresa sobre o que iria escrever. Assim que termina, a criança sinaliza para a pedagoga, que então solicita a leitura do texto. Após a leitura P1 diz para C1: “toda receita precisa ter mencionado a quantidade de ingredientes, você já usou uma receita para fazer alguma coisa em casa? A criança então responde: “sim, pra fazer um bolo”. Diante da resposta, a pedagoga pergunta se ela lembra a quantidade de ingredientes usados para fazer a receita da *slime*. E a criança responde não lembrava e rapidamente a pedagoga diz: “então teremos que fazer outro *slime* para você ver a quantidade”. Como o tempo do atendimento se esgotou, a pedagoga recolhe a folha e acompanha a criança até fora da sala

O objetivo do atendimento foi relatado pela pedagoga como: “atividade proposta de produção de texto, para estimular a escrita e leitura, aperfeiçoar a criatividade e estimular a memória, noção de espaço e tempo. Tema: *Slime*, gênero textual: narrativa”.

Diante das atividades direcionadas neste atendimento, notamos que o interesse da pedagoga é estimular a escrita e a leitura, conforme mencionado no seu objetivo, sugerindo a escrita de um texto sobre o assunto do atendimento anterior. No entanto, é válido destacar que quando a pedagoga solicita a escrita de um texto, sem levar a criança ao conhecimento de que

gênero textual se trata e a intencionalidade que deve ser revelada durante a escrita, você deixa de entender este texto em sua função social, ou seja, qual o objetivo que a escrita assume naquele contexto social. Isto porque, uma vez que

compreendemos que os textos são formas discursivas que exercem uma função na sociedade, concebemos que são objetos que fazem parte das práticas sociais e devem ser, portanto, assumidos não apenas como objeto linguístico, mas sobretudo como objeto social (TÓRRES, 2009, p. 49).

Essa visão de texto se alinha às concepções do modelo de letramento que considera a função da escrita dentro da prática social, ou modelo ideológico de letramento, aquele que está além do que Street (2014) chamou de letramento escolar ou ainda, letramento autônomo que assume como uma característica a descontextualização, isto é, a escrita desvinculada daquela que circula no cotidiano das pessoas. A este respeito, Terzi (2003) menciona que para formar um cidadão letrado, precisamos oferecer condições para que os alunos se apropriem da escrita, entendendo seu funcionamento nas práticas sociais e desenvolvendo habilidades de leitura e produção de textos. “E para isso, cabe a escola, e qualquer agência de letramento, propiciar a ampliação e o aprofundamento da relação que os alunos estabelecem com a língua escrita” (TERZI, 2003, p. 234).

Sendo assim, entendemos que a pedagoga que já se preocupa em trabalhar habilidades de leitura e escrita por meio de produções textuais, poderia assumir em sua prática a ideia de que tais habilidades são carregadas de cultura e que por isso, se faz necessário ensiná-las pensando em seu uso e função social, ou seja, fazendo sentido dentro da cultura da criança. Dessa forma, a criança ao compreender a função que sua escrita assume, terá melhores condições de usar esta habilidade para se fazer ouvir nos diferentes contextos sociais a que pertence, e conseqüentemente, estará mais incluída em cada um deles.

4.4.2 Atendimentos realizados à C2

Todos os atendimentos realizados pela P2 à C2 aconteceram na sala do setor de pedagogia, onde a criança era conduzida a um determinado espaço, permanecendo em sua cadeira de rodas, com uma mesa adaptada à sua frente para desenvolver suas atividades. A pedagoga se colocava à frente da criança durante a maior parte do tempo de atendimento, enquanto a pesquisadora se mantinha no canto da sala, conforme acordado. A seguir, serão descritos os eventos e práticas de letramento observados ao longo dos atendimentos.

Atendimento 01

A criança chega na sala, cumprimenta a pedagoga e a pesquisadora. Logo P2 a direciona para um espaço da sala e quando posiciona a mesa adaptada à sua frente, indaga: “como está na escola?” Logo C2 responde: “ah, tá mais ou menos, tem aula legal e aula, tipo a de inglês, que eu não sei muita coisa”. A pedagoga então prossegue: “sei, e o que você está precisando melhorar na escola?” A resposta de C2 é: “ah, acho que a pontuação que eu tô com dificuldade”.

Assim, a pedagoga coloca sobre a mesa um livro, cujo título é: “Um Avô Sim”, e solicita que P2 faça a leitura em voz alta. Ao longo da leitura, a pedagoga faz intervenções sobre a pronúncia de algumas palavras, afirmando: “a gente fala assim, mas temos que ler assim”. Quando a criança finaliza a leitura, a pedagoga pergunta: “você tem avô? E você concorda com a história?” Logo C2 responde: “não tenho, mas eu concordo com a história”.

As reflexões sobre o livro lido não se prolongam e a pedagoga entrega uma folha à criança, dizendo que irá ditar algumas palavras tiradas da história que ela acabou de ler e que deveria ter atenção para acentuá-las. Enquanto dita as palavras, as duas conversam sobre questões do contexto escolar, e a criança relata suas dificuldades na disciplina de inglês. Já ao final da atividade, a pedagoga pede para que a criança faça a leitura das palavras escritas, ao mesmo tempo que ela indica os erros ortográficos e solicita a correção. Após a leitura e correção ortográfica das palavras, a pedagoga diz que o atendimento acabou e dispensa a criança, que se despede das pessoas que estão na sala e se dirige até o corredor da instituição.

O objetivo do atendimento foi relatado pela pedagoga como: “leitura do livro Um Avô Sim, com o intuito de estimular a leitura e a interpretação de texto”.

Notamos a partir desse atendimento, que a pedagoga se mostra interessada em aprimorar habilidades de leitura e escrita da criança por meio do universo lúdico, por meio da literatura, além de considerar as dificuldades advindas do ambiente escolar, relatadas pela criança. Embora haja espaço de fala para a criança neste contexto, a pedagoga ressalta a existência da dicotomia entre oralidade e escrita, reforçando o que Street (2014) a partir dos Novos Estudos do Letramento, revelou como equívoco, chamado “a grande divisa”, que considera o letramento diferente da oralidade, e que por isso acaba valorizando o letramento dominante. Corroborando o autor, Rojo (2009) menciona que deveria ser expulsa das práticas educativas a ideia de que se escreve como se fala, e que se fala de uma única maneira. “Ao contrário, há muitos falares (dialetais e sociais) no Brasil, e a escrita se aproxima de apenas um deles (o português padrão/norma culta urbana), mas, mesmo assim, nem a ele corresponde integralmente” (ROJO, 2009, p. 68). Dependendo da região, classe e grupo social do falante, a escrita se coloca muito distante do seu modo de falar e, por isso, devemos “[...] analisar as diferenças sociolinguísticas e não desvalorizar a fala do estudante em favor da escrita e língua padrão” (ROJO, 2009, p. 69).

Ainda a respeito das práticas de letramento deste atendimento, percebemos que a história contada no livro oferece poucas relações com a história de vida da criança, o que ficou evidente quando a pedagoga indagou a respeito da concordância da criança com o que foi lido. Neste caso, o abismo entre o que se lê e as experiências de vida, poderia ser minimizado com uma conversa aprofundada, que levasse em consideração as práticas de letramento da criança, ou seja, o que Barton (1994) denominou como letramento vernacular, que seriam as práticas locais que nascem com os indivíduos, por fazerem parte das suas práticas domésticas, cotidianas.

Além disso, estabelecer essa relação entre o que se lê e as experiências de vida diária, favorecem a compreensão da criança quanto ao sentido social que a aprendizagem assume no seu cotidiano e, assim, o ato de aprender fica mais significativo. Nas palavras de Ferrarezi Jr. (2014) ensinar a ler exige, o desenvolvimento e o aprimoramento de habilidades como “relacionar o que se lê com a vida, permitindo, também, leituras do mundo a partir do texto e do texto a partir do mundo” (FERRAREZI JR., 2014, p. 81).

Sob esta perspectiva, quando a pedagoga proporciona à criança encontrar mais sentido no que se aprende, ou seja, entendendo não apenas o que se aprende, mas porque e para que se aprende, há um aumento expressivo na utilidade da aprendizagem, e a criança compreende a função social disso para sua vida. Além disso, embora exista uma determinação quanto ao cumprimento de protocolos e metodologia de trabalho no Centro de Inclusão Escolar, a nosso ver, a pedagoga poderia adotar novas estratégias de aprendizagem e utilizar os recursos lúdicos, neste caso o livro literário, para além do registro de palavras. Seu objetivo nesse caso, foi trabalhar as dificuldades ortográficas e proporcionar melhores resultados no contexto escolar, mas há tantas outras possibilidades de explorar tal recurso, de modo a fazer com que a criança produza/aprenda com mais utilidade. Por exemplo, gravar a leitura da história e promover um canal no *youtube*, no qual as crianças da ADEFIP pudessem ler para outras crianças, ou ainda, incitar a escrita de novas histórias que pudessem compor uma biblioteca da ADEFIP, e que ao invés de apenas escrever palavras e se atentar para a ortografia correta de cada uma, a criança assumisse a identidade de autora, e se sentisse valorizada ao pensar que outras pessoas iriam ler suas palavras/história.

A questão a ser observada é que existe uma necessidade de se seguir protocolos e cumprir normas, mas é possível que a pedagoga crie novas estratégias de aprendizagem, explore mais os recursos pedagógicos, a fim de promover experiências de aprendizagem que de fato façam sentido à criança, e mais do que isso, valorizem seu potencial e permitam que ela se reconheça enquanto sujeito histórico e social, que escreve sua própria história e que se sente

útil nesse mundo. Isto porque, foi possível perceber que, embora exista a necessidade do cumprimento de protocolos institucionais, a pedagoga tem autonomia para definir de que forma irá trabalhar determinada atividade ou jogo. Ela precisa trabalhar habilidades que são necessárias para o bom desenvolvimento da criança com deficiência física na escola, mas não há exigência quanto a condução da atividade, ou seja, ela não precisa fazer com que sua prática esteja tão próxima daquelas que acontecem nos contextos escolares.

E, como última consideração a ser feita com relação às práticas de letramento construídas neste atendimento, é sobre objetivar a finalidade da leitura de uma história a conceitos ortográficos como a acentuação e a pontuação, o que elucida uma prática que se aproxima do modelo autônomo de letramento, que restringe sua preocupação à escrita correta, sem considerar os valores e as crenças que perpassam o letramento. Isto porque quando a prática pedagógica se volta para a escrita mecânica, cria-se um distanciamento significativo entre a criança e sua língua.

Atendimento 02

Assim que C2 chega na sala, cumprimenta P2 e a pesquisadora, e segue para um espaço da sala. Enquanto a pedagoga posiciona a mesa à frente da criança, pergunta: “você se lembra da história que lemos a semana passada?” Sendo a resposta: “Hum, lembro que tinham animais”. Diante disso, a pedagoga propõe que a criança leia, em voz alta, novamente o livro e ao final solicita que ela faça um resumo da história, mas antes pergunta: “você sabe o que é um resumo?” C2 responde: “um desenho?” Diante da resposta, eles seguem conversando, na tentativa de esclarecer tal gênero textual. No decorrer da conversa, a criança diz: “ah, eu sei o que é um texto, mas quantas linhas eu tenho que escrever?” Logo a pedagoga responde: “não importa a quantidade e linhas, importa que o texto fique bom”. Ainda questionando, C2 indaga: “cinco linhas tá bom?” E a resposta é: “cinco linhas não é um texto”.

Ao final da conversa sobre a quantidade de linhas, a criança segura o lápis para iniciar a escrita, mas antes faz mais um questionamento: “como começo o texto?” A resposta da pedagoga: “pode começar com você”. Logo, a criança diz: “vou inventar um nome pro personagem”. Assim, a criança começa sua escrita em silêncio e quando finaliza, a pedagoga solicita que ela leia o que escreveu em voz alta.

Após a leitura do texto, P2 propõe: “agora vamos juntos corrigir as palavras que têm algum erro”. À medida que a criança lê, a pedagoga vai indicando que existe erro na palavra e ajuda a criança descobrir o erro e pensar na maneira correta de escrever. Ao final da atividade, a pedagoga menciona que o tempo de atendimento havia acabado, então a criança se despede

da pesquisadora e da pedagoga e segue para fora da sala.

O objetivo do atendimento foi relatado pela pedagoga como: “escrita de um texto a partir da leitura do livro "Um avô sim", com o objetivo estimular a escrita”.

Observamos neste atendimento, que a pedagoga retoma a atividade direcionada na semana anterior, e convida a criança a relembrar os fatos da história realizando uma nova leitura. Esta seria uma oportunidade de expandir os conceitos e fatos contados no livro para a realidade da criança, convidando-a a compreender a função que tal texto assume na sua vida social e o quanto é possível refletir sobre as questões que perpassam suas experiências diárias, contribuindo dessa forma, para a mudança da sua condição de letramento, favorecendo sua inclusão social. Pois a medida em que, a criança se torna consciente do seu poder de compreensão e argumentação, ela passa a ser mais questionadora e esclarecida sobre seus direitos.

É neste sentido que, do ponto de vista das epistemologias dos Novos Estudos do Letramento, a finalidade da atividade pedagógica não deve ser mantida com escrita de textos que objetivem somente a correção ortográfica de palavras, mas que levem à compreensão do uso e da função social da linguagem na vida da criança. Street (2014) ratifica que

os que aderem ao modelo ideológico de letramento não negam a importância dos aspectos técnicos da leitura e escrita, tais como decodificação, correspondência som/forma e ‘dificuldades’ de leitura, mas sustentam que esses aspectos do letramento estão sempre encaixados em práticas sociais particulares (STREET, 2014 p. 161).

Todos os usos e significados de letramento envolvem lutas em prol de identidades particulares contra outras identidades, frequentemente impostas (STREET, 2014). Nesse caso, a forma ideológica de assumir o letramento na instituição, objeto desta análise, tende a empoderar as crianças com deficiência física a assumirem sua identidade, sem considerar qualquer outra identidade imposta socialmente.

É preciso considerar ainda que, embora a prática pedagógica desenvolvida neste atendimento tenha apresentado como finalidade a escrita de um texto e a correção do mesmo, ao longo da conversa estabelecida entre a pedagoga e a criança, ficou claro sua preocupação em fazer a criança entender o que de fato seria um texto, em sua perspectiva estrutural. No entanto, seria importante que a mesma esclarecesse à criança quais as características que compõem o gênero textual resumo, considerando as habilidades de síntese e objetividade desenvolvidas nesta prática e sobretudo, levar a criança ao reconhecimento deste gênero em seus diferentes contextos sociais, esclarecendo o objetivo desta escrita, justificando porque as cinco linhas sugeridas pela criança, talvez não sejam suficientes para concluir tal texto.

Dessa forma, a pedagoga consegue enriquecer sua prática, considerando as experiências da própria criança, assim como as crenças e os valores que perpassam este cenário de aprendizagem, ao passo que abre espaço para que esta possa significar o que se aprende, compreendendo não apenas o que aprende, mas porque e para que se aprende. Assim, esta criança muda sua condição de letramento, aperfeiçoa sua visão de mundo e ganha voz e participação social.

Atendimento 03

A criança chega na sala, cumprimenta a todos e se direciona para um determinado espaço e, enquanto a pedagoga posiciona a mesa a sua frente, as duas conversam a respeito das ausências da criança nas semanas anteriores. Em seguida, P2 se dirige ao armário e pega um jogo chamado Foco. Ao se sentar à frente da criança, retira as partes do jogo da caixa, ao mesmo tempo que explica as regras: “você vai olhar as fichas que eu vou te mostrar e vai memorizar a maior quantidade de objetos que ver na imagem e depois vai escrever o nome deles na folha, pra isso você vai ter o tempo dessa ampulheta”. A criança faz uma expressão de desconfiada, coloca a mão na testa e diz: “nossa, difícil”.

Assim, começam o jogo e se divertem ao longo da brincadeira e em alguns momentos a criança relata: “nossa que difícil guardar tanta coisa”. Se aproximando do final do atendimento, a pedagoga solicita: “agora você vai ler as palavras que escreveu”. Após a leitura, a mesma complementa: “na semana que vem vamos corrigir as palavras que estiverem erradas”. A criança então se despede de todos na sala e segue para fora.

O objetivo do atendimento foi relatado pela pedagoga como: “brincar com o jogo Foco, com objetivo de estimular a atenção, memória, leitura e escrita”.

Notamos que neste atendimento, a pedagoga utilizou o jogo como recurso lúdico para alcançar seus objetivos pedagógicos, como estimular a atenção, a memória, a leitura e a escrita. Contudo, de acordo com os pressupostos teóricos em que esta pesquisa se baseia, a prática desta pedagoga, deveria ampliar as vivências de letramento para além do reconhecimento de imagens, registro e leitura das mesmas, considerando o significado de cada uma no contexto social da criança, isto porque “nós devemos partir daquilo que os alunos já sabem, à medida que desenvolvemos práticas de letramento de que necessitam para entrar em zonas da vida social” (STREET, 2013, p. 61). Isto porque, as “pessoas não são ‘tábuas rasas’ à espera da marca inaugural do letramento [...]” (STREET, 2014, p. 31).

Quando a pedagoga direciona a ênfase da sua prática para o registro de palavras e a

leitura das mesmas, sem provocar reflexões na criança, ela faz com que sua prática esteja mais próxima do que Street (2014) denominou como modelo autônomo de letramento, desconsiderando as crenças, valores e ideologias que perpassam as práticas de letramento.

Neste sentido, consideramos que o objetivo exposto pela pedagoga se mostra atrelado às práticas de letramento escolares, que por sua vez, não o compreende enquanto prática social, ou seja, trabalhar habilidades de leitura e escrita, exige pensar que o componente cognitivo está atrelado ao componente social, como menciona Tôrres (2009). O que evidencia que as práticas de letramento não devem ser entendidas de uma forma neutra, como pressupõe a concepção dominante de letramento, e sim entendê-lo como uma “prática ideológica, envolvida em relações de poder e permeada por significados e práticas culturais específicas” (STREET, 2014, p. 17).

O letramento é entendido neste sentido como prática ideológica e plural que está ligada à identidade cultural do sujeito, que é visto como sujeito histórico-social, pois “quem nasce num determinado contexto recebe como herança as invenções e o modo de viver, as crenças e as formas de se comunicar empacotados num sistema-signo” (REILLY, 2012, p. 13).

Atendimento 04

A criança chega na sala e após cumprimentar a todos, a pedagoga a direciona para um canto onde está localizada uma lousa digital, que se trata de um equipamento no formato de mesa, que na parte superior tem uma tela digital onde a criança toca e escolhe diferentes jogos. Quando a criança se posiciona em frente a esta mesa, a pedagoga liga o equipamento e diz: “agora você pode escolher um jogo”. C2 se mostra bem animada com a proposta de trabalhar com o recurso digital e escolhe um jogo de quebra-cabeça. A pedagoga se distancia da criança, enquanto ela monta, com autonomia, o quebra-cabeça escolhido. Ao finalizar este jogo, C2 se direciona na lousa digital e escolhe outro jogo, dessa vez, desenho livre.

Após poucos minutos nesse jogo, a pedagoga se aproxima da criança e diz: “agora vamos fazer outra atividade sobre festa junina”. A criança desliga o equipamento e a pedagoga a direciona para outro espaço da sala, posicionando à sua frente a mesa adaptada. Então, ela coloca sobre a mesa uma folha e pede que a criança faça a leitura. Ao final da leitura, a pedagoga traz explicações que ajudam a criança a entender o enunciado da atividade: “você vai olhar a imagem e escrever uma frase relacionada a essa imagem, você vai ter que escrever quatro frases, porque são quatro cenas”.

A criança começa a escrever, e ao finalizar, sinaliza para a pedagoga, que logo indica que ela terá que fazer a próxima atividade: “agora você vai escolher uma das imagens da

atividade anterior e escrever um texto”. Diante da proposta, C2 questiona: “não podem ser duas?” E a pedagoga responde: “Ah, era uma né, mas podem ser duas”.

Assim, C2 se silencia e começa a escrita do texto. Depois de alguns minutos, a pedagoga indica que o tempo de atendimento está acabando, e logo a criança diz que gostaria de terminar o texto. Dessa forma, a pedagoga acata e a criança termina rapidamente sua escrita e então se despede de todos e segue para fora da sala.

O objetivo do atendimento foi relatado pela pedagoga como: “construção de texto com tema Festa Junina, com o objetivo estimular a escrita”.

A análise deste atendimento será feita a partir da atividade de produção de texto sobre festas juninas, que segundo a pedagoga objetivou estimular a escrita. Notamos que por se tratar do mês de junho, que é quando acontecem as festas juninas típicas, a pedagoga preocupou-se em direcionar uma proposta contextualizada, explorando esta temática. Para tanto, elaborou uma atividade com imagens que remetessem ao tema, procurando favorecer a compreensão da criança por meio da utilização de recursos visuais. Além disso, notamos que em sua conduta pedagógica, existe a preocupação em constatar a compreensão da criança diante da leitura realizada, o que deixa evidente a estimulação nos processos de reflexão e problematização do que se lê.

No entanto, percebemos que, embora a conduta da pedagoga diante da atividade se mostra favorável ao desenvolvimento do letramento da criança, uma vez que a convida a reflexão sobre o conteúdo lido, a atividade proposta se aproxima significativamente daquelas direcionadas nos ambientes escolares, em que o letramento se aproxima do modelo autônomo ao se amparar em técnicas e habilidades de leitura e escrita, reduzidas ao ensino da estrutura do código, sem considerar o contexto em que essas práticas se desenvolvem em seus usos e funções, ou seja, sem levar a criança à compreensão de que a linguagem, seja ela escrita ou falada, tem a finalidade social.

O que nos dá a perceber é que muitas vezes a escrita é trabalhada de forma neutra e autônoma, sem qualquer relação com as práticas sociais contextualmente situadas, ou seja, desvinculada dos fatores locais e culturais que influenciam na sua produção, “desconsiderando-se, portanto, a referência a situações reais do uso da escrita na sociedade” (TÔRRES, 2017, p. 175). Nesta ocasião, P1 deixa de levar o texto para o mundo, ou seja, deixa de oportunizar à criança compreender tal temática de maneira contextualizada, e ainda que exista problematizações ao longo das suas intervenções, a pedagoga poderia questionar a criança, por exemplo: como começaram as festas juninas no Brasil? Todas as pessoas participam desta festa cultural? E assim, trazer mais significado para sua prática e criar contextos reais, que favoreçam

a compreensão da criança sobre o uso e a função social que a escrita e a leitura representam em sua vida. A partir do momento que a criança tem a clareza sobre o porquê se escreve, ela ganha poder de argumentação e, conseqüentemente, mais espaço e visibilidade social, deixando de ser mera espectadora nos seus diferentes contextos sociais.

Além disso, esperávamos que a pedagoga considerasse nesta temática as experiências de vida da criança, que antes de propor a atividade houvesse uma conversa a respeito do que a criança já sabe sobre a temática, se a mesma vivenciou uma festa junina, exatamente o que Street (2007) menciona sobre a necessidade de se começar onde as pessoas estão, compreender os significados e usos culturais das práticas de letramento e traçar ações a partir delas e não com base em nossas próprias suposições culturais acerca do letramento.

Assim também podemos dizer que uma vez que, a pedagoga assume essa conduta, ela deixa de trabalhar com o que Barton (1994) chamou de “letramento dominante” como sendo o letramento escolarizado, para considerar o “letramento vernacular”, ou seja, as práticas locais da criança. Contribuindo para a compreensão da criança sobre o que se aprende e o significado para a vida. E compreender o que este significado representa é uma forma de consolidar sua emancipação e protagonismo social, pois ao se apropriar de um conhecimento, ela reconhece seu valor social e seu poder transformador.

Ainda sobre este atendimento, notamos o quanto a prática da pedagoga se assemelha à forma como as atividades são direcionadas no ambiente escolar e que, embora haja o direcionamento de protocolos para o atendimento dentro do Centro de Inclusão Escolar, seria importante que, o direcionamento da atividade acontecesse de modo a trazer mais sentido e utilidade para a criança, ou seja, não reduzir o atendimento à discussão de um assunto e a escrita de um texto, mas despertar na criança a vontade de entender mais sobre determinado assunto, e explorá-lo para mais de um atendimento. Isto porque ficou claro que não existe nos protocolos da instituição a indicação para trabalhar com uma metodologia específica, apenas explorar o aspecto lúdico nas atividades e, assim a pedagoga poderia elaborar produções mais úteis, que estejam além das produções escolásticas.

Atendimento 05

A criança chega na sala, cumprimenta a todos e logo a pedagoga a posiciona em um espaço da sala. À medida em que organiza a mesa, a pedagoga pergunta: “como estão as coisas na escola?” E a criança responde: “eu não estou indo na segunda-feira porque não dá tempo de chegar em casa e pegar a van”. Conversam a respeito desta problemática e ao final da conversa a P2 afirma: “agora vamos fazer a correção da atividade da semana passada”. Então, retira uma

folha da pasta que estava em suas mãos e a coloca sobre a mesa. Logo solicita que C2 faça a leitura das frases e do texto em voz alta e à medida que a criança lê, a pedagoga aponta os erros ortográficos e pede que corrija. Em alguns momentos ela enfatiza: “A gente fala tava, mas escreve estava, a gente fala de um jeito, mas escreve de outro”. Quando finalizam as correções, a pedagoga guarda a folha novamente na pasta.

Em seguida, como haviam conversado sobre o contexto escolar, P2 indaga sobre quais dificuldades C2 está encontrando na escola, e a criança responde: “ah, para fazer conta de dividir”. Diante disso, a pedagoga pega uma folha em branco e começa a escrever algumas operações, em seguida diz: “eu passei umas continhas para você tentar resolver”. A criança pega o lápis e começa a atividade. Ao longo desta, C2 verbaliza algumas dúvidas, que são sanadas pela pedagoga, que se ampara em explicações como: “fica atento na hora de armar a operação, tem que colocar o número no lugar certo”, além de coordenadas sobre qual o local correto de colocar o sinal da operação.

Dessa forma transcorreu o atendimento, à medida que a criança finaliza, a pedagoga escreve uma nova operação para ela resolver. As orientações contidas na conversa durante esta atividade, envolviam as regras matemáticas.

O objetivo do atendimento foi relatado pela pedagoga como: “realizar a correção do texto festa junina”.

Como explícito no objetivo deste atendimento, a atividade direcionada pretendeu realizar a correção do texto escrito pela criança no atendimento anterior, cuja temática era festa junina. Consideramos ser esta uma forma de alfabetizar, ou auxiliar na alfabetização, em que a pedagoga sinaliza para a criança qual a maneira correta de se escrever determinada palavra, e ainda considera a maneira como a criança fala, embora, enfatize a diferença entre linguagem oral e escrita. Entretanto, sob a perspectiva ideológica do letramento, cunhada por Street (2003, 2011, 2014) seria interessante a pedagoga assumir em sua prática a proposta de problematização da escrita construída pela criança, assim como considerar as concepções que permeiam sua linguagem, tanto oral quanto escrita. Dessa forma, a criança encontraria espaço para construir suas reflexões e compreender que a linguagem assumida em seu texto tem uma função social, e que a partir desta ferramenta ela pode se comunicar e se fazer ouvir no seu contexto social.

Isso porque quando se revela à criança que o texto escrito faz parte de situações sociais significativas do seu cotidiano, a faz entender que “[...] o texto é objeto que reflete valores culturais, atitudes, identidades e visões de mundo de indivíduos ou grupos comunitários que fazem parte do conjunto social que a rodeia” (TÔRRES, 2017, p. 175). Assim a pedagoga tem a possibilidade de estimular a escrita e a leitura, alfabetizar ao mesmo tempo que desenvolve o

letramento da criança.

Além disso, é importante compreender que durante a comunicação, seja oral ou escrita, não é importante apenas usar uma adequada expressão gramatical, mas sobretudo, saber dizer a coisa certa e no lugar certo, ou seja, saber usar diferentes discursos sociais a seu favor. É o que Gee (1990) assevera sobre nossos modos de usar a escrita e a leitura, nossa forma de pensar e agir, assim como nossas crenças e valores que revelam a forma que somos, pensamos e concebemos o mundo e que por sua vez permeiam as práticas sociais que configuram o que o autor chamou de Discursos.

Assim, podemos dizer que todas as pessoas empregam estratégias discursivas que mesclam oralidade e letramento enquanto interação, e no espaço do centro não é diferente. O que acontece, é que, muitas vezes, a ênfase nas prescrições e convenções linguísticas que representam oralidade e letramento se sobrepõe a oportunidade de contribuir para que a criança entenda a língua de uma maneira contextualizada. Neste sentido, a diferença entre fala e escrita deixa de ser o foco, se entendermos a língua e o discurso como práticas sociais, que partem de um contexto específico.

Atendimento 06

Assim que chega na sala, C2 cumprimenta a todos que lá estão, inclusive a pedagoga, que a direciona para um canto da sala e logo posiciona a mesa adaptada à sua frente. Antes de propor a atividade, P2 pergunta: “e aí como está a escola?” Logo C2 responde: “ah, tá legal, tem a aula de inglês que não acho legal, mas tá bom”. Prosseguem conversando sobre este assunto por alguns minutos e, em seguida, a pedagoga senta à sua frente e coloca sobre a mesa uma folha, dizendo: “faltou terminar uma conta da atividade da semana passada”. Sem questionamento, a criança pega o lápis e começa a resolver as operações que estavam na folha, enquanto isso a pedagoga a observa e esclarece suas dúvidas, além de sugerir estratégias para facilitar seu raciocínio: “você pode escrever a tabuada aqui do lado da folha ‘pra’ conseguir achar o número mais próximo”.

Ao finalizar a atividade, C2 entrega a folha para P2, que faz a conferência e logo pede para a criança dar sequência a uma das operações, pois não havia finalizado. Dessa forma, a criança redireciona sua atenção para a folha e ao longo da atividade, faz questionamentos sobre como resolver, enquanto a pedagoga busca sanar suas dúvidas, usando para isso, a elucidação de algumas regras: “aqui você tem que pedir emprestado pra esse número do lado”. A atividade segue, entre esclarecimentos ofertados pela pedagoga e a criança resolvendo as operações.

Depois de um tempo, a criança indica o término da atividade, e a pedagoga pega a folha

para verificação. Rapidamente P2 diz: “esse jeito que você está resolvendo não existe, e as duas começam a rir. Verificando o relógio, a pedagoga diz que o atendimento está acabando e solicita que a criança escreva na folha: “realizar operações de subtração com empréstimo”. Assim, finaliza o atendimento e, após se despedir, a criança se dirige para fora da sala.

O objetivo do atendimento foi relatado pela pedagoga como: “desenvolver operações de divisão e subtração para sanar dúvidas”.

Notamos, a partir da atividade direcionada ao longo deste atendimento, que a pedagoga se preocupa em trabalhar em consonância com os conteúdos do ambiente escolar, considerando para isso, as dificuldades elucidadas pela própria criança. O que revela sua prática pautada em um dos princípios do trabalho do próprio Centro de Inclusão Escolar, que é favorecer e facilitar o processo de aprendizagem da criança. No entanto, a maneira como a pedagoga conduz a atividade, apenas direcionando contas matemáticas sem contextualização ou problematização, restringe a forma da criança pensar sobre o que se aprende à conceitos escolares e não sociais. Esclarecer sobre as regras matemáticas, assim como as regras ortográficas deve fazer parte do processo de ensino e aprendizagem, mas é importante que a pedagoga vá além e auxilie a criança a compreender este conhecimento na prática e para a vida. Street (2014) já mencionava em sua teoria que aprender letramento não é adquirir conteúdo, mas aprender um processo, e se nesta pesquisa estamos falando sobre a possibilidade de desenvolver o letramento das crianças para que as mesmas se coloquem como sujeitos atuantes socialmente, é importante que a pedagoga direcione sua prática para além do ensino dos conteúdos escolares.

À medida que a pedagoga proporciona à criança espaços de reflexão, mais próximo de uma prática que de fato favoreça seu processo de inclusão social ela estará. Esclarecer as dúvidas e auxiliar a criança nas dificuldades escolares, nos parece ser o foco do atendimento. Porém, a instituição assume como missão a promoção de cidadania e inclusão social dos seus atendidos, e isto implica pensar que as práticas pedagógicas desenvolvidas no Centro de Inclusão Escolar, devem se basear na perspectiva da criança não apenas como estudante, mas como sujeito histórico e social, que se desenvolve por meio da interação com seu meio sociocultural, como menciona Vygotsky (1991). E que precisa mais do que saber armar e efetuar operações, mas compreender que a matemática está a sua volta e que o reconhecimento sobre função social desta em sua vida pode ser propulsor de uma maior participação social e do seu protagonismo enquanto pessoa com deficiência, seja dentro ou fora da escola.

Considerando para isso que o letramento deve ser pensado enquanto prática social, em que a leitura e a escrita deixam de ser entendidas somente habilidades técnicas que se adquirem em um processo de escolarização, e passam a ser vistas como aquelas que também se constituem

como uma coleção de preceitos a respeito da utilização desse conhecimento.

Atendimento 07

Neste dia, após a criança cumprimentar a todos da sala, o atendimento tem início com a pedagoga indagando: “porque você faltou a semana passada?” E a criança responde: “porque fui pra São Paulo fazer um exame”. Ambos conversam um pouco mais sobre esta situação e, em seguida, a pedagoga coloca sobre a mesa uma folha, e diz: “vamos retomar as contas que você não terminou na semana retrasada”. C2 pega o lápis e começa a resolver as operações. Enquanto isso, P2 auxilia com orientações sobre como resolver.

No entanto, depois de poucos minutos a pedagoga diz que irá mudar a atividade devido ao barulho na sala naquele dia e que na próxima semana eles a terminariam. Desse modo, se dirige ao armário e pega um jogo que é colocado sobre a mesa da criança. Jogo este chamado: Tabela de Sílabas, cujo objetivo é formar palavras usando as sílabas tiradas por meio do dado que é jogado sobre uma folha onde as sílabas estão escritas.

Após colocar o jogo sobre a mesa, a pedagoga explica o objetivo do jogo à criança: “você joga o dado duas vezes, e em cima da sílaba que cair você deve juntar as sílabas para formar uma palavra. Por exemplo: caiu DE e CE, você tem que formar uma palavra usando essas duas sílabas”. Diante das explicações, a criança questiona: “da pra formar a palavra descer?” Logo a pedagoga responde: “o problema é que tem uma letrinha a mais, o S. Mas pode ser.” Frente ao aceite de P2, a criança questiona: “como escreve desce, tem acento?” A pedagoga então soletra as letras da palavra e a criança escreve na folha.

A atividade segue com C2 jogando o dado e formando palavras, enquanto P2 a ajuda na formação das palavras e na correção ortográfica das mesmas. Já no final do atendimento, a pedagoga guarda a folha em uma pasta e afirma: “na semana que vem nós vamos treinar mais um pouquinho as continhas, porque na escola você ainda está com dificuldade em matemática”. Assim, a criança se despede de todos que estão na sala e segue para fora.

O objetivo do atendimento foi relatado pela pedagoga como: “elaborar palavras a partir de sílabas simples sorteadas com o dado”.

A partir da observação deste atendimento, ratificamos o quanto a conduta da pedagoga está atrelada ao desenvolvimento da criança no contexto escolar, sobretudo quando a mesma evidencia em sua fala que “na escola você ainda está com dificuldade em matemática”. É fato que o trabalho da Centro de Inclusão Escolar visa favorecer a permanência da criança no ambiente escolar e facilitar seu processo de aprendizagem, sugerindo para isso, o uso de ferramentas e diferentes alternativas pedagógicas. No entanto, considerando que a

aprendizagem deve ser compreendida como um processo para a vida, não podemos restringir o conhecimento construído às práticas escolares, sendo necessário portanto favorecer a permanência da criança na escola, mas principalmente, proporcionar a mesma a compreensão de que todo conhecimento adquirido é mola propulsora para sua participação social.

Assim, seja desenvolvendo a atividade de matemática ou de escrita, como aconteceu no segundo momento deste atendimento, é importante que a pedagoga conduza a sua prática de forma a mudar a condição de letramento da criança, e para isso faz-se necessário tanto fazê-la compreender o uso e a função social que a escrita, a leitura e o cálculo representam em sua vida, quanto considerar suas experiências sociais, para a partir delas, auxiliar a criança na construção de novos conhecimentos. A este respeito, Barton (1994) traz em sua teoria que, alguns letramentos fazem parte do domínio primário, das experiências que o sujeito constrói no âmbito familiar, enquanto outros, decorrem das suas experiências secundárias, das suas diferentes esferas sociais.

E neste caso, a pedagoga deve mediar este processo de aprendizagem buscando ampliar a compreensão de mundo da criança a partir do que para ela é real, pois não se pode compreender o letramento isolando-o das atividades ou práticas humanas, uma vez que o mesmo está “incorporado na vida social e no pensamento, engastado na história, na linguagem e na aprendizagem” (BARTON, 1994. p. 32).

Se não podemos compreender o letramento isolando-o das práticas e atividades humanas, mais uma vez, ressaltamos que a pedagoga poderia direcionar as atividades durante o atendimento, respeitando os protocolos da instituição, mas oportunizando mais sentido e utilidade para a criança. Neste atendimento em específico, destacamos a ênfase dada a matemática na condição de aprendizagem a partir de operações, muito próximo do que acontece em sala de aula, deixando de lado a oportunidade de aproveitar a vivência da criança para construir uma nova experiência de aprendizagem, isso quando ela relata que havia se deslocado até outra cidade para realizar um exame.

Frente ao relato da criança, pesamos ser possível que a pedagoga desenvolvesse um diálogo sobre este fato e, em seguida, sugerisse à criança a gravação de um vídeo em que a mesma dissesse às pessoas o quanto é importante fazer exames periódicos, qual exame ela realizou e qual a necessidade do mesmo. Além disso, elas poderiam aproveitar esta vivência para calcular a quilometragem gasta para chegar à cidade em que foi realizado o exame, calcular os gastos desse deslocamento. Enfim, seria bem mais significativo para a criança desenvolver as habilidades previstas nos protocolos do Centro de Inclusão Escolar utilizando para isso sua própria experiência de vida, ela entenderia o sentido da aprendizagem na sua vida e se tornaria

cada vez mais protagonista do seu processo de aprendizagem e não apenas “coleccionaria” registros tão alinhados àqueles que já vivencia no ambiente escolar. É importante pensar que, favorecer o processo de inclusão escolar das crianças com deficiência física, como é o objetivo do centro, não sugere que as atividades desenvolvidas neste espaço aconteçam exatamente como acontecem na escola.

Atendimento 08

Ao chegar na sala, a criança cumprimenta a todos e logo a pedagoga questiona como foi na escola a semana passada. E a resposta de C2 é: “eu tive aula só a partir de terça, então foi bom”. A conversa prossegue por alguns minutos a respeito das questões escolares e, em seguida, a pedagoga faz uma pergunta à criança: “na semana passada, as outras crianças que estavam aqui na sala fizeram *slime* e eu não perguntei se você queria fazer, então eu to perguntando hoje se você quer fazer um *slime*?” C2 pensa um pouco e responde: “ah, eu quero”. Diante da afirmativa, a pedagoga complementa: “então vamos precisar fazer uma pesquisa no computador para ver como faz um *slime*”. E então entrega um *tablet* para a criança, que logo acessa a internet e começa a pesquisa. No entanto, no decorrer da pesquisa, quando a criança faz a leitura dos ingredientes utilizados para fazer o *slime*, a pedagoga estranha e pergunta: “você já usou esses ingredientes para fazer um *slime*?” A criança afirma que não. Então, a criança realiza outra pesquisa, que menciona usar amaciante na mistura, algo que, segundo ela, nunca viu ser usado para fazer *slime*.

Frente ao estranhamento para com os resultados das pesquisas, a pedagoga sugere: “vamos fazer com os ingredientes que você já tá acostumado a usar” e então pega algumas coisas no armário e coloca sobre a mesa. Logo pede para a criança colocar aos poucos cada ingrediente dentro do recipiente e, enquanto ela faz a mistura, ambas conversam sobre o final de semana e os ensaios de dança que a criança está participando na instituição.

Depois de um tempo, finalizam o *slime* e brincam juntos um pouco. Então, a pedagoga sugere que a criança use o *tablet* para escrever os ingredientes durante a atividade. Assim, C2 pega o *tablet* e inicia a escrita, mostrando-se em dúvida sobre a maneira mais adequada de mencionar a quantidade de cola usada na receita. E P2 devolve a pergunta: “quando não se tem a medida exata, devemos colocar de que maneira? Você já viu como é colocado a quantidade em uma receita?” A criança não responde às perguntas e diz: “vou escrever um pouco pra baixo do final da vasilha”. Então a pedagoga sugere: “acho que seria mais interessante colocar uma porção”.

Após a criança escrever a receita, a pedagoga indica que o atendimento havia acabado. A criança desliga o *tablet*, despede de todos na sala e se dirige para fora.

O objetivo do atendimento foi relatado pela pedagoga como: “confeção de *slime*, com objetivo de trabalhar com o recurso do *tablet* para pesquisa e escrita e também proporcionar vivência lúdica com o material confeccionado”.

Observamos a partir deste atendimento, que a pedagoga fez uso de um recurso lúdico e de interesse da criança, para consolidar uma prática de leitura e escrita, ou seja, mostrou à criança a necessidade de tais recursos no contexto do atendimento, além de elaborar reflexões a respeito dessas vivências em seu dia a dia, possibilitando a construção de uma aprendizagem mais significativa. Neste sentido, podemos vislumbrar a ideia do letramento ideológico, que não se restringe a adquirir um conteúdo, mas aprender um processo, pois de acordo com Street (2014) “todo letramento é aprendido num contexto específico de um modo particular e as modalidades de aprendizagem, as relações sociais dos estudantes com o professor são modalidades de socialização e aculturação” (STREET, 2014, p. 154). Assim, a criança não aprende apenas a decodificar, mas aprende modelos culturais de identidade e personalidade.

É válido destacar ainda que, nesse caso a pedagoga partiu do interesse da criança, buscou contextualizar a prática, mas direcionou a atividade para um registro formal. O que nos mostra sua preocupação em manter nos atendimentos sempre uma atividade que se aproxime daquelas valorizadas pela escola, ratificando sua preocupação em oportunizar avanços na aprendizagem formal da criança, a qual acontece no contexto escolar. Mas isso faz com que a experiência dentro do centro fique empobrecida no sentido de utilidade para a criança, pois o registro da receita da *slime*, trabalhou habilidades como escrita, memória, atenção, que são importantes, mas que poderiam ser exploradas de outras formas, como por exemplo, deixar a criança gravar um vídeo para o *youtube*, ensinando a fazer a *slime*, com isso a pedagoga poderia criar um “canal das crianças da ADEFIP” que, sem dúvida, se sentiriam mais importantes e úteis, pois estariam ensinando para outras pessoas como fazer esse brinquedo. E esse senso de utilidade é que faz toda diferença para concretizarmos de fato a inclusão social, pois permitimos que a criança se veja como sujeito a partir da criação da sua identidade social, ela entende que é importante e que sua identidade não é sua deficiência, pois essa não a limita e não a impede de protagonizar nos seus diferentes espaços sociais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou analisar as práticas de letramento desenvolvidas no Centro de Inclusão Escolar da Associação dos Deficientes Físicos de Poços de Caldas – ADEFIP, com vistas a verificar se as concepções de leitura e escrita que as permeiam alinham-se àquelas veiculadas pelos Novos Estudos do Letramento, que o concebe como fenômeno essencialmente social (STREET, 2003, 2013, 2014). Para tanto, a investigação aconteceu a partir da escuta da coordenadora da instituição e de duas pedagogas que atuam neste Centro de Inclusão Escolar, além da observação de dezesseis atendimentos prestados a duas crianças com deficiência física que são atendidas na ADEFIP.

O percurso metodológico que norteou toda pesquisa, contou com a aplicação de entrevistas semiestruturadas, direcionadas à coordenadora e às pedagogas, assim como a coleta do relato autobiográfico das pedagogas, além da observação durante os atendimentos que aconteceram com as crianças, participantes dessa pesquisa. A escolha por esses instrumentos, bem como a análise interpretativa diante dos dados coletados, foram pensados com o intuito de responder ao seguinte questionamento: as práticas de letramento desenvolvidas no Centro de Inclusão Escolar da ADEFIP, privilegiam os processos de inclusão social das crianças com deficiência física?

Para tanto, esse trabalho se amparou na hipótese de que a compreensão sobre o uso e função social da língua, seja falada ou escrita, permite a construção de uma lente que amplia a visão de mundo, dando maior poder de participação enquanto cidadão que se constitui em um espaço social predominantemente grafocêntrico, o que nos permite dizer que quanto mais próxima a prática pedagógica estiver do ensino da leitura e escrita enquanto fenômenos sociais, maiores condições são oferecidas às crianças para assumí-las como ferramentas para sua participação social, ou seja, a mediação pedagógica pode influenciar na concepção de letramento construída pela criança, ao mesmo tempo em que se coloca como um divisor de águas para a efetividade do seu processo de inclusão social.

Neste sentido, esta pesquisa conheceu a concepção de letramento e inclusão social da coordenadora da instituição e de duas pedagogas que atendem as crianças com deficiência física, além de compreender sob o olhar das participantes, como acontece o trabalho desenvolvido na ADEFIP, em especial, no Centro de Inclusão Escolar.

A partir da entrevista semiestruturada, foi possível perceber na fala da coordenadora, que existe da sua parte uma visão ampla e social a respeito do letramento, assim como uma preocupação quanto às distintas ações que precisam acontecer para a viabilização de propostas

inclusivas em diferentes contextos sociais vivenciados pelas pessoas com deficiência, revelando sua ideia a respeito da criança atendida no espaço da ADEFIP como um sujeito histórico-social. Já no que diz respeito ao trabalho pedagógico desenvolvido no Centro de Inclusão Escolar, é notável a ênfase dada ao objetivo de favorecer o processo de aprendizagem da criança com deficiência física no contexto escolar, traçando estratégias que deem a essa maiores condições de permanecer na escola de forma equitativa. Segundo a coordenadora, a proposta é trabalhar com atividades lúdicas que proporcionem uma aprendizagem mais prazerosa, à medida que atenda às necessidades apontadas pela escola.

Neste caso, temos nítida a premissa de que deve-se trabalhar em parceria com a instituição escolar, mantendo um olhar atento para as necessidades apresentadas pela criança neste contexto, com foco no seu processo de inclusão escolar. O que, a nosso ver, ampara a escolha das pedagogas pelas atividades direcionadas ao longo dos atendimentos, as quais, em sua maioria, se mostram muito próximas dos modelos de aprendizagem valorizados pela escola. Como por exemplo, trabalhar com a proposta de ditado como atividade, que em suma, verifica apenas a ortografia correta das palavras, oferecendo pouca possibilidade de significação pela criança.

Assim também, o fato de se manter o foco no contexto escolar pode, em certa medida, ser um fator que dificulta as pedagogas perceberem que as situações de aprendizagem acontecem para além das propostas escolares, podendo partir das vivências das próprias crianças. Como por exemplo, quando uma delas relata durante o atendimento que havia feito uma viagem para cumprir a realização de exames médicos e a pedagoga não percebe que neste relato haveriam inúmeras possibilidades de se criar situações de aprendizagem significativas para a criança, como gravar um vídeo com o relato dela, cujo objetivo seria alertar a todos sobre a importância da realização de exames, assim como tantas outras experiências que oportunizariam à criança aprender mas, principalmente, perceber o resultado dessa aprendizagem como elemento útil para a sua vida e de outras pessoas.

É válido destacar que o próprio nome Centro de Inclusão Escolar, pressupõe a realização de práticas que venham a favorecer a inclusão da criança com deficiência física no ambiente escolar. O que é extremamente necessário, visto as várias dificuldades encontradas por este público para sua permanência e desenvolvimento dentro das escolas, sejam estas dificuldades a falta de acessibilidade, de aceitação do outro, de conhecimento, preparação dos profissionais, dentre outras. O fato é que, para se pensar na efetividade da inclusão escolar, faz-se necessário assumir a ideia da criança como um sujeito social e, na escola, como parte da sociedade. Como sugere Mantoan (2003), precisamos pensar que antes de qualquer deficiência, são pessoas que

provêm de contextos culturais os mais variados, que produzem conhecimento, que tem desejos, valores, aspirações, costumes, crenças, sentimentos e que não são criações da nossa razão, ou seja, são seres humanos que existem em lugares e tempos e a escola e toda agência de letramento, como a ADEFIP, precisam compreender que para vivenciar de fato a inclusão, não se pode deixar a criança experimentar um abismo entre o que se aprende nestes contextos e o que se usa no seu dia a dia, pois educar em todas as suas formas e espaços, deve significar educar para a vida. E neste caso, trabalhar a leitura e escrita como proposta de letramento enquanto fenômeno social, favorece exatamente a construção de um conhecimento para além dos muros da instituição, ou seja, um conhecimento para a vida, pois revela à criança o significado da aprendizagem para sua atuação no mundo.

Segundo a coordenadora, o maior desafio visto para o ensino da leitura e escrita para as crianças com deficiência física é o “olhar de dó” direcionado a elas. Sendo que na sua visão é necessário que as pessoas enxergem as potencialidades deste público e não a deficiência. Nesse caso, é interessante pensar que o trabalho desenvolvido no Centro de Inclusão Escolar, poderia se voltar para estas potencialidades, no sentido de olhar mais para as vivências familiares e sociais dessa criança, ou seja, considerar o que o Barton (1994) chamou de letramento vernacular, que está relacionado às práticas locais dessas crianças, e não pensar apenas no ambiente escolar, compreendendo sua história de vida, suas experiências e, sobretudo, validando seus sonhos, seus ideais, suas vontades e interesses. Portanto, seria investir mais no olhar sobre a subjetividade do sujeito, o que de certo modo já acontece nas intervenções pedagógicas, porém, considerando suas vivências familiares e sociais como elementos de aprendizagem e sobretudo percebendo que o desenvolvimento desta criança deve ser pensado muito além das formalidades de ensino e dos protocolos institucionais.

Neste sentido, a intencionalidade e os objetivos previstos para o trabalho das pedagogas no Centro de Inclusão Escolar não seriam modificados e sim ampliados, pois deixariam de focar somente no favorecimento do processo de inclusão escolar da criança com deficiência física e passariam a criar estratégias pedagógicas pensadas para efetivar a inclusão social dessa criança. Para tanto, as pedagogas, que durante a pesquisa demonstraram ter entendimento sobre o letramento enquanto prática social, precisariam desenvolver práticas que, além de valorizar as experiências das crianças, pudessem fazê-las entender o valor e o significado do que aprendem em suas vidas.

A este respeito, compreendemos que existe por parte da coordenadora uma preocupação para que as intervenções pedagógicas possibilitem às crianças entenderem que a aprendizagem é para além do contexto escolar e que a ADEFIP, enquanto agência de letramento, tem o

compromisso de favorecer a inclusão dessas crianças na sociedade como um todo, ampliando sua visão de mundo. Fato este que nos leva a perceber que existe a possibilidade de que as práticas pedagógicas desenvolvidas no Centro de Inclusão Escolar sejam pensadas muito além dos modelos escolares e que os pressupostos metodológicos do centro podem, a partir desta pesquisa, ser repensados no sentido de proporcionar experiências lúdicas de aprendizagem despertando o prazer em aprender na criança, mas sobretudo fazendo com que ela entenda o significado da aprendizagem na sua vida, o que aproximaria significativamente as práticas de letramento desenvolvidas no Centro de Inclusão Escolar do modelo ideológico de letramento, pois assumiria o compromisso de ir além de ensinar a codificar e decodificar, revelando o uso e função social que a escrita e a leitura representam em nossas vidas, contribuindo assim para a efetividade da inclusão social dessas crianças.

Dessa forma, as atividades não seriam pautadas na premissa de se alcançar apenas um bom desempenho escolar, mas de possibilitar à criança reconhecer-se como sujeito neste contexto, enquanto assume a autoria do seu processo evolutivo. Isto porque para se sentir de fato incluída, a criança precisa se sentir útil naquele contexto, e o senso de utilidade passa a existir quando ela encontra possibilidade de atuar, da maneira e no tempo que lhe são possíveis. Assim, deixamos de ensinar apenas a escrever uma receita como um emaranhado de palavras e passamos a oportunizar o entendimento da utilidade daquele texto na sua vida e, sobretudo, revelamos que aquela receita pode se concretizar em um bolo feito na sua casa, junto com sua família, por exemplo. Em síntese, olhamos para a criança enquanto sujeito histórico-social, ajudamos a perceber todo seu potencial e despertamos nela o desejo de ser protagonista da sua história, ou seja, ressignificamos o modo de ensinar, para que haja novas possibilidades de aprender, assim contemplamos a inclusão na sociedade e a transformação de um mundo.

A perspectiva de que o Centro de Inclusão Escolar passe a desenvolver práticas de letramento cada vez mais próximas do modelo ideológico se torna ainda mais provável se considerarmos a possibilidade de que as pedagogas venham a desenvolver suas práticas baseadas nas suas concepções de letramento. Isto porque ambas se mostram conscientes de que ensinar leitura e escrita está muito além de codificar e decodificar, e que a mediação da aprendizagem se coloca como mola propulsora para a ampliação do conhecimento de mundo da criança. Além disso, elas evidenciaram em suas falas o quão importante é considerar as experiências de letramento construídas pelas crianças em seus ambientes familiares e o quanto tais experiências influenciam no contexto escolar. Em seus relatos, percebemos que alguns fatores influenciam para que as práticas se distanciem cada vez mais das suas visões sobre a aprendizagem, sendo estes, a metodologia do centro que prevê a aplicação de muitos protocolos

ao longo dos atendimentos, o tempo de atendimento que acaba sendo curto, considerando que a criança é atendida apenas uma vez na semana e participa das atividades durante quarenta minutos, assim como a proposta do atendimento individualizado, como foi o caso das crianças que participaram desta pesquisa, inviabilizando a vivência entre pares.

Nesse caso, notamos que existe um distanciamento entre a concepção de letramento das pedagogas e até mesmo da coordenadora e o modo como as práticas de letramento acontecem no Centro de Inclusão Escolar. O que nos permite pensar que os pressupostos metodológicos adotados pela instituição, assim como os princípios de atuação do centro podem, em grande medida, estar influenciando para que as práticas pedagógicas estejam enviesadas pelo modelo autônomo de letramento, que pelo pouco espaço de reflexão e significação, minimizam as possibilidades de efetivação da inclusão social da criança com deficiência física, uma vez que não possibilita a esta, compreender a função que o conhecimento, e aqui enfatizamos a leitura e escrita, assumem em sua vida e o quanto estas podem se tornar ferramentas de transformação social.

O objetivo maior do centro é favorecer a inclusão escolar das crianças com deficiência física, oferecendo estímulos para que estas se tornem mais funcionais nas escolas, isso ficou claro na fala da coordenadora e das pedagogas. Contudo, a efetividade desta inclusão não pode estar atrelada ao fato de se trabalhar com práticas que se assemelhem àquelas que acontecem no contexto escolar, o que a nosso ver acontece no centro, pois sob a perspectiva de sanar as dificuldades apresentadas pela criança no que diz respeito aos conteúdos escolares, as pedagogas acabam valorizando o letramento dominante ao direcionar atividades que trabalham a leitura e a escrita de forma neutra, ora com o objetivo de correção ortográfica, ora com escrita de frases aleatórias, reduzindo as experiências de letramento à aprendizagem de conceitos, regras e técnicas, oferecendo pouco espaço para a criança relacionar e aplicar o conhecimento em situações reais da sua vida.

Dessa forma, para mudar a condição de letramento da criança e levá-la a emancipação social, faz-se necessário ir além da prática de ensinar a estrutura do código da língua em sua materialidade física, como a decodificação em fonemas e grafemas, ou ainda a adequada estruturação de textos e sua correção gramatical (STREET, 1984). É preciso apresentar à criança outros discursos sociais ou discursos secundários para além daqueles que existem no contexto escolar, contribuindo para que ela possa compreender o que e para que se aprende um conteúdo, sentindo-se segura sobre seu uso social, e então ela passe a usar esse conhecimento para efetivar sua participação nos diferentes contextos sociais. É como levar o conhecimento para o mundo e permitir que a criança com deficiência física produza com mais utilidade, para

além dos muros da instituição, oportunizando uma aprendizagem não para a escola, mas para a vida.

Por fim entendemos que o letramento não pode ser compreendido isolado das práticas e atividades humanas. Por isso, acreditamos que a ADEFIP, sendo reconhecida como uma agência de letramento e considerando a relevância do trabalho desenvolvido pelas pedagogas da instituição, precisa repensar os pressupostos metodológicos do Centro de Inclusão Escolar para que seja um caminho que aproxime as práticas pedagógicas da missão da instituição. Além disso, é preciso favorecer a inclusão social das pessoas atendidas e, neste caso, entendemos que o letramento pensado sob os pressupostos dos Novos Estudos do Letramento alicerçados nesta pesquisa, tendem a viabilizar tal aproximação, uma vez que sugerem a construção de um trabalho que problematize a escrita construída pela criança, considerando as concepções que permeiam sua linguagem, tanto oral quanto escrita.

Assim, a criança encontraria espaço para construir suas reflexões ao passo que compreenderia que a linguagem assumida em seu texto tem uma função social e que, a partir desta ferramenta, ela pode se comunicar e ser ouvida no seu contexto social.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A.; LÜDKE, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EDU, 1986.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. 15. ed. Campinas: Papirus, 2008.

ARAÚJO, C. de C. **Letramentos acadêmicos e o bacharelado interdisciplinar em ciência e tecnologia da UNIFAL-MG: cooperação e embates**. 2020. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências Humanas e Letras, Universidade Federal de Alfenas, Alfenas, 2020.

BARTON, D. **Literacy: an introduction to the ecology of written language**. Cambridge: Brackwell, 1994.

BARTON, D.; HAMILTON, M. La literacidad entendida como práctica social. In: ZAVALA, V.; NIÑO-MURCIA, M.; AMES, P. **Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas**. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, 2004. Cap.5, p.109-140.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução a teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

BRASIL. **Decreto nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004**. Regulamenta a Lei n. 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e a Lei n.10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida. Presidência da República, Casa Civil, Brasília, DF, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm. Acesso em: 29 dez. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República, Casa Civil, Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 04 nov. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Presidência da República, Secretaria-Geral, Brasília, DF, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 03 nov. 2021.

CARVALHO, L. J. M. de *et al.* **Orientações para assessoria escolar: construindo escolas inclusivas**. Poços de Caldas: Associação dos Deficientes Físicos de Poços de Caldas, 2021.

COELHO, S.; CASTRO, M. O processo de letramento na educação infantil. **Pedagogia em Ação**, v. 2, n. 4, p. 1-117, nov. 2010. Semestral.

COLOMER, T.; CAMPS, A. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

COOK-GUMPERZ, J. **A construção social da alfabetização**. Trad. Dayse Batista, Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FERRAREZI JR., C. **Discutindo linguagem com professores de português**. São Paulo: Terceira Margem, 2000.

_____. **Pedagogia do silenciamento: a escola brasileira e o ensino da língüamaterna**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, A. B. M. de. Letramento e inclusão social e escolar: inclusão: **Revista da Educação Especial**, Brasília, v. 4, n. 2, p. 30-37, jul./out. 2008.

GEE, J. P. **Social linguistics and literacies: ideologies in discourses**. 2. ed. London: Routledge Falmer, 1996. 218 p.

_____. **The new literacy studies and the 'Social Turn'**. Madison: University of Wisconsin-Madison, 1998.

_____. Oralidad y literacidad. In: ZAVALA, V.; NIÑO-MURCIA, M.; AMES, P. **Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas**. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, 2004. Cap. 2, p. 23-56.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUIMARÃES ROSA, J. **Grande sertão: veredas**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

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

KLEIMAN, A. B. (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, A. B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** Brasília, Ministério da Educação, 2005.

MANTOAN, M. T. É. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MINAYO, M. C. de S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 17, n. 3, p. 621-626, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-81232012000300007>. Acesso em: 20 out. 2022.

MOLICA, M. C. **Fala, letramento e inclusão social**. São Paulo: Contexto, 2007.

PESSLER, F. Osteogênese imperfeita. **Manual MSD. Versão saúde para a família**. Rahway: Merck & Co, 2022. Disponível em: <https://www.msmanuals.com/pt-br/casa/problemas-de-sa%C3%BAdede-infantil/doen%C3%A7as-do-tecido-conjuntivo-em-crian%C3%A7as/osteog%C3%AAnese-imperfeita>. Acesso em: 10 jan. 2022.

QUINTANS, M. D. S.; BARBOSA, P. R.; LUCENA, B. Artrogripose congênita múltipla. **Revista de Pediatria SOPERJ**, v. 17, n. 3, p. 22-27, 2017. Disponível em: http://revistadepediatriasoperj.org.br/detalhe_artigo.asp?id=1025. Acesso em: 02 jan. 2022.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 25. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

REILY, L. **Escola inclusiva: Linguagem e mediação**. 4. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

ROCHA, A. L. C. da; ECKERT, C. Etnografia: saberes e práticas. PINTO, C. R. J.; GUAZELLI, C. A. B. **Ciências Humanas: pesquisa e método**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008.

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

SANTOS, C. F. **O professor e a escrita: entre práticas e representações**. 2004. 167f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2004.

SOARES, M. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1986.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autentica, 1998.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. V. 25, p. 5-17, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRxrZk/?format=pdf>. Acesso em: 17 nov. 2022.

_____. **Alfabetização e Letramento**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2020.

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

_____. **Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento**. Artigo apresentado durante a Teleconferência UNESCO Brasil sobre letramento e diversidade, 2003.

_____. Os novos estudos do letramento: histórico e perspectivas. *In*: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (org.) **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011. p 33-53.

_____. Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil. **Caderno Cedes**, v. 33, n. 89, jan./abr. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v33n89/a04v33n89.pdf>. Acesso em: 07 jan. 2022.

_____. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: ParábolaEditorial, 2014.

SOUZA, A. N. de; FACHINI, L. da S. Um olhar psicopedagógico sobre a aprendizagem: práticas e vivências lúdicas. *In*: GHIRALDELLO, L; O'REILLY, M. C.R. de B.; MATTOS, M. J. V. M. **Teorias, experiências e intervenções**: a profissionalização do psicopedagogo. Curitiba: CRV, 2021.

TERZI, S. B. **A construção da leitura por crianças de meios iletrados**. Campinas:UNICAMP, 1995.

_____. Afinal, para quê ensinar a língua escrita? A formação do cidadão letrado. **Revista da Faced**, n. 07. 2003.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

TÔRRES, M. E. A. da C. **Expectativas de letramento de uma comunidade rural e o letramento sancionado na escola local: cooperação e conflito**. 2003. 112 f. Dissertação(Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

_____. **A leitura do Professor em formação: o processo de engajamento em práticas ideológicas de letramento**. 2009. 204 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

_____. O relato autobiográfico como elementos potencializador das representações do professor em formação. **Revista Gláuks de Letras e Artes**. Viçosa, v.10,n.1, p. 215-241, jan./jun. 2010.

_____. A formação de professores e a concepção de leitura como prática social. FELÍCIO, H. M. dos S.; SILVA, C. M. R. da; MARIANO, A. L. S. (org). **Dimensões dos processos educacionais: da epistemologia à profissionalidade docente**. Curitiba: CRV,2017.

VIANNA, C. A. D *et al.* Do letramento aos letramentos: desafios na aproximação entre letramento acadêmico e letramento do professor. *In*: KLEIMAN, A. B.; ASSIS, J. A. (org.). **Significados e ressignificações do letramento**: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2016.

VYGOTSKY L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In*: CIPOLLA NETO, J. *et al.* (org.) **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. SãoPaulo: Ícone, 1944.

_____ *et al.* **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 1988.

_____. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

APÊNDICE A – Roteiro de entrevista semiestruturada: coordenadora

A entrevista realizada com a coordenadora teve como objetivo elucidar o histórico da associação que culminou na missão maior mantida por esta, bem como evidenciar a compreensão que se tem a respeito do trabalho com leitura e escrita no Centro de Inclusão Escolar e o entendimento a respeito das práticas de letramento veiculadas neste espaço como sendo fatores de inclusão social.

1. Para você o que é letramento?
2. Para você o que é inclusão social?
3. Qual o objetivo social (missão) de trabalho da associação?
4. Quais princípios norteiam o trabalho desenvolvido pelos profissionais do Centro de Inclusão Escolar?
5. A proposta de trabalho do Centro de Inclusão Escolar contempla práticas de leitura e escrita?
6. Como é visto e qual a importância do trabalho com tais práticas neste espaço?
7. Nas práticas pedagógicas do Centro de Inclusão Escolar há espaço para as vivências sociais das crianças? Se sim, como a associação espera que as mesmas sejam validadas pelas profissionais?
8. Como você vê o ensino da leitura e escrita para crianças com deficiência física?
9. Em sua opinião, quais os maiores desafios existem na prática de leitura e escrita para crianças com deficiência física?
10. Em sua opinião, qual a relação do ensino da leitura e escrita com o processo de inclusão social da criança com deficiência física?
11. Expresse como é entendida a deficiência física em sua concepção.

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista semiestruturada: pedagogas

As entrevistas realizadas com as pedagogas tiveram como objetivo conhecer quais são as concepções de leitura e escrita que permeiam as práticas de letramento que desenvolvem em seus atendimentos, com o desejo de se observar se essas práticas atendem a fatores de inclusão social para as crianças com deficiência física.

1. Qual é a sua concepção de letramento?
2. Para você o que é inclusão social?
3. Quais os principais objetivos da sua prática pedagógica no Centro de Inclusão Escolar?
4. Você costuma trabalhar com leitura e escrita durante seus atendimentos? Se sim, de que forma desenvolve estas práticas?
5. Na sua opinião, qual a importância da leitura e escrita para a vida das crianças por você atendidas?
6. Na sua opinião, qual a função da leitura e escrita para a vida das crianças por você atendidas?
7. Em sua prática pedagógica há espaço para as interações sociais das crianças em que o texto escrito seja objeto central nessas interações?
8. Como você vê o ensino da leitura e escrita para crianças com deficiência física?
9. Quais os maiores desafios você encontra em sua prática pedagógica no ensino da leitura e da escrita?
10. Em sua opinião, qual a relação do ensino da leitura e escrita com o processo de inclusão social da criança com deficiência física?

ANEXO A – Parecer consubstanciado do Comitê de Ética

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALFENAS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: LETRAMENTO: o uso da leitura e escrita como prática de inclusão social

Pesquisador: AMANDA NUNES DE SOUZA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 55923322.3.0000.5142

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS - UNIFAL-MG

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.346.580

Apresentação do Projeto:

O projeto está bem estruturado e com seus objetivos apresentados de forma objetiva. Trata-se de pesquisa sobre as condições de letramento de crianças que participam de atividades educativas em instituição não escolar. O financiamento é próprio. Trata-se de um projeto de observado conflito de interesse.

Objetivo da Pesquisa:

Analisar as práticas de letramento desenvolvidas em um centro de inclusão escolar de uma associação que atende pessoas com deficiência física no Sul de Minas Gerais, com vistas a verificar se as concepções de leitura e escrita que as permeiam alinham-se àquelas veiculadas pelos Novos Estudos do Letramento e que o concebe como fenômeno essencialmente social. Os objetivos estão claros, bem definidos, exequíveis e adequados ao cronograma e à metodologia.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Houve avaliação dos riscos que são "mínimos" em decorrência da metodologia de pesquisa adotada que é qualitativa e de cunho etnográfico.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa muito significativa, pois envolve duas temáticas complexas: o letramento e a inclusão social e escolar de crianças com deficiência física.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

a. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para o responsável legal – presente e

Endereço: Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700 - Sala O 314 E
Bairro: centro **CEP:** 37.130-001
UF: MG **Município:** ALFENAS
Telefone: (35)3701-9153 **Fax:** (35)3701-9153 **E-mail:** comite.etica@unifal-mg.edu.br

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALFENAS**



Continuação do Parecer: 5.346.580

adequado;

- a. Termo de Assentimento (TA) – não se aplica;
- b. Termo de Assentimento Esclarecido (TAE) – presente e adequado;
- c. Termo de Compromisso para Utilização de Dados e Prontuários (TCUD) – presente e adequado;
- d. Termo de Anuência Institucional (TAI) – presente e adequado.
- e. Folha de rosto - presente e adequada.
- f. Projeto de pesquisa completo e detalhado - presente e adequado.
- g. Declaração de compromisso do pesquisador responsável - presente e adequado
- h. Termo de Compromisso para desenvolvimento de protocolos de pesquisa no período da pandemia de Coronavírus (COVID-19); presente e adequado
- i. FORMULÁRIO DE ENCAMINHAMENTO DE PROJETO AO CEP-UNIFAL/MG- presente e adequado

Recomendações:

não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Recomenda-se a aprovação do protocolo.

PENDÊNCIA 1. Apresentar os Termos que estão ausentes: a) Declaração de compromisso do pesquisador responsável; b) Termo de Compromisso para desenvolvimento de protocolos de pesquisa no período da pandemia de Coronavírus (COVID-19).

RESPOSTA: Após a emissão do parecer consubstanciado nº 5.318.501 referente a este projeto, foi verificado junto à secretária deste comitê, que os documentos acima citados já se encontram devidamente assinados e anexos à plataforma. Não sendo, portanto, necessário o reenvio dos mesmos.

PENDÊNCIA: ATENDIDA

Considerações Finais a critério do CEP:

Após análise a coordenação do CEP emite parecer ad referendum.

Endereço: Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700 - Sala O 314 E			
Bairro: centro	CEP: 37.130-001		
UF: MG	Município: ALFENAS		
Telefone: (35)3701-9153	Fax: (35)3701-9153	E-mail: comite.etica@unifal-mg.edu.br	

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALFENAS**



Continuação do Parecer: 5.346.580

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_1886495.pdf	01/04/2022 09:28:36		Aceito
Outros	CARTARESPOSTA.pdf	01/04/2022 09:27:00	AMANDA NUNES DE SOUZA	Aceito
Outros	TCUD.pdf	16/02/2022 10:19:15	AMANDA NUNES DE SOUZA	Aceito
Outros	PANDEMIA.pdf	16/02/2022 10:14:03	AMANDA NUNES DE SOUZA	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA.pdf	15/02/2022 14:40:23	AMANDA NUNES DE SOUZA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	RESPONSAVEL.pdf	10/02/2022 21:00:49	AMANDA NUNES DE SOUZA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	COORDENADORA.pdf	10/02/2022 21:00:33	AMANDA NUNES DE SOUZA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	PEDAGOGA.pdf	10/02/2022 21:00:17	AMANDA NUNES DE SOUZA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE.pdf	10/02/2022 20:57:41	AMANDA NUNES DE SOUZA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.pdf	09/02/2022 23:19:24	AMANDA NUNES DE SOUZA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	FORMULARIO.pdf	09/02/2022 23:15:39	AMANDA NUNES DE SOUZA	Aceito
Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	DECLARACAO.pdf	09/02/2022 23:14:59	AMANDA NUNES DE SOUZA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	TAI.pdf	09/02/2022 22:22:05	AMANDA NUNES DE SOUZA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Endereço: Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700 - Sala O 314 E
Bairro: centro **CEP:** 37.130-001
UF: MG **Município:** ALFENAS
Telefone: (35)3701-9153 **Fax:** (35)3701-9153 **E-mail:** comite.etica@unifal-mg.edu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALFENAS



Continuação do Parecer: 5.346.580

Não

ALFENAS, 12 de Abril de 2022

Assinado por:
DANIEL AUGUSTO DE FARIA ALMEIDA
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700 - Sala O 314 E
Bairro: centro **CEP:** 37.130-001
UF: MG **Município:** ALFENAS
Telefone: (35)3701-9153 **Fax:** (35)3701-9153 **E-mail:** comite.etica@unifal-mg.edu.br