

Mediações do professor na contação de histórias: desafios à inclusão de uma criança cega da educação infantil

Teacher mediation in storytelling: challenges for the inclusion of a blind child in early childhood education

Branca Monteiro Camargo
Universidade Federal de São Paulo
Guarulhos-Brasil
Daniel Novaes
Universidade São Francisco/
Universidade Federal de São Carlos
Itatiba e São Carlos - Brasil

Resumo

Discutem-se aspectos relacionados à mediação do professor em situação de contação de história, na Educação Infantil, para uma criança cega. O estudo tem base na teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano e foca em momentos de leitura e de contação de histórias, registrados em diário de campo e gravados em vídeo. Transcreveram-se e analisaram-se os dados, que apontam: a preocupação da professora em realizar uma atividade que incluía a criança cega e em buscar caminhos para a participação de todas as crianças; as contradições evidenciadas nos modos de organização da contação da história; as possibilidades de participação da criança cega; o interesse despertado pela história; e o envolvimento das crianças. Destacaram-se a importância do papel mediador do professor, a complexidade das relações que constituem essa mediação e o desafio da formação docente frente à educação inclusiva.

Palavras-chave: Teoria histórico-cultural. Criança cega. Educação Infantil. Literatura infantil.

Abstract: It discusses aspects related to teacher mediation in a storytelling situation in early childhood education for a blind child. The study is based on the cultural-historical theory of human development and focuses on moments of reading and storytelling, recorded in a field diary and videotaped. The data was transcribed and analysed, pointing to the teacher's concern to carry out an activity that includes the blind child and to find ways for all the children to participate; the contradictions evident in the ways the storytelling was organised; the possibilities for the blind child to participate; the interest aroused by the story; and the children's involvement. The importance of the mediating role of the teacher, the complexity of the relationships that make up this mediation and the challenge of teacher training in the face of inclusive education were emphasised.

Keywords: Historical-Cultural Theory. Blind child. Child Education. Children's Literature.

Introdução

Este artigo é fruto da tese de doutorado da primeira autora – que contou com financiamento da Coordenação de Pessoal de Nível Superior (Capes) – e problematiza a participação de crianças com deficiência no sistema regular de ensino brasileiro. Nesse contexto, compreendemos que a realidade que engloba o direito às vivências escolares e o acesso aos conhecimentos curriculares está garantida tanto pela *Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996* (Brasil, 1996) – a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que determina sobre a educação para todos –, quanto pela *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (Brasil, 2008).

A LDBEN (Brasil, 1996), em seu artigo 58, define a educação especial como modalidade oferecida preferencialmente na rede regular de ensino e prevê, quando necessário, a oferta de serviços de apoio e de diferentes recursos para atender as peculiaridades de todos os alunos. Como indica no Título III, que trata do direito à educação e do dever de educar, o atendimento educacional especializado e gratuito aos educandos com deficiência é transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, e sua oferta deve ter início “na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil” (Brasil, 1996, p. 40).

Já no âmbito da *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (Brasil, 2008), a *Resolução CNE/CEB n.º 4, de 2 de outubro de 2009* (Brasil, 2009), e o *Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011* (Brasil, 2011), orientam sobre as condições de efetivação das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001). Esses documentos, ao se apoiarem no princípio da transversalidade da educação especial, apontam diretrizes para a inclusão escolar das crianças público-alvo da educação especial na Educação Infantil.

A LDBEN (Brasil, 1996) especifica também a finalidade atribuída às creches e às pré-escolas, conforme o artigo 29, que se respalda na intencionalidade proclamada nas *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica* (Brasil, 2013, p. 88):

Com base nesse paradigma, a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo principal promover o desenvolvimento integral das crianças de zero a cinco anos de idade garantindo a cada uma delas o acesso a processos de construção de conhecimentos e a aprendizagem de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e interação com outras crianças.

Ao considerar o que é preconizado pela legislação brasileira, este trabalho destaca a necessidade de atenção às práticas de inclusão escolar no âmbito da Educação Infantil e, mais especificamente, àquelas que envolvem a relação da criança cega com a literatura. A importância desse tema justifica-se pelo papel conferido à leitura e à literatura nos processos de aprendizagem e desenvolvimento na infância.

Consideramos que a literatura infantil é uma das possibilidades de inserção social e de acesso à cultura – dessa maneira, as pessoas com deficiência visual, assim como as pessoas videntes, precisam ter garantido o acesso a ela. A esse respeito, no contexto escolar, o professor ocupa uma posição importante de mediador da cultura, uma vez que é ele quem vai possibilitar o acesso da criança aos textos literários.

O papel desempenhado pela literatura no desenvolvimento das crianças é enfatizado por estudiosos do tema. Zilberman (2015) destaca que o trabalho com leitura na infância aproxima a criança do cotidiano e possibilita um processo de auto reconhecimento, tanto na relação com o outro, instrumento, quanto na relação com o outro, sujeito. Machado (2004) explica que as histórias convidam à imaginação, já que criam um espaço de significação que propicia a aprendizagem e o acesso ao simbólico. Já sob uma perspectiva histórico-cultural, o papel da literatura é destacado por Vigotski (2009) nos estudos sobre o desenvolvimento da imaginação e da criação na infância. Para o autor, a relação com a literatura potencializa o desenvolvimento das funções mentais superiores, tais como a linguagem, a imaginação e a elaboração conceitual, perpassada, por funções psíquicas como atenção, análise e síntese –, ao permitir à criança, de uma maneira singular, ampliar sua percepção de mundo, desprender-se do real e desenvolver a apreciação estética e os valores.

De acordo com Paiva (2008), no Brasil, a importância da relação com a literatura na infância é ressaltada por iniciativas governamentais. Sobre isso, o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), em funcionamento no País desde 1997, tem como objetivo promover o acesso e o incentivo à leitura para alunos e professores a partir da distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência. Nessa direção, inúmeras publicações orientadoras têm sido elaboradas e publicadas pelo Ministério da Educação com vistas a fomentar o acesso a diferentes tipos de textos escritos e o contato sistemático com esse material, desde os primeiros anos de escolaridade. Tal acesso é compreendido como

condição necessária para que se estabeleça, no contato com a leitura, a relação fundamental para a formação dos leitores:

É indispensável que as crianças percebam a leitura como um ato contínuo, que faz parte do universo ao qual elas pertencem, ou seja, o livro precisa ser incluído entre os objetos diários com os quais elas interagem em seu cotidiano, para que a aproximação ocorra com a naturalidade com que acontece com outros instrumentos escolares ou não (Paiva, 2008, p. 1).

As publicações orientadoras do PNBE ressaltam tanto a importância da literatura infantil no desenvolvimento das crianças quanto o papel da escola e o do professor como mediador da relação entre a criança e a leitura literária.

A fim de compreendermos o que os estudos dizem a respeito da temática abordada, realizamos uma revisão bibliográfica sobre o tema, no portal de periódicos da Capes. A busca através das palavras-chave “literatura infantil” and “deficiência visual” resultou em 20 artigos, para o período de 1956 a 2023. Ao lermos os resumos, constatamos que alguns trabalhos estavam duplicados: França-Freitas e Gil (2012), Guimarães e Oda (2013) e Campos e Nakano (2017); outros, triplicados: Pereira *et al.* (2021) e Carvalho, Bagarollo e Montilha (2023). E alguns deles não abordavam nossa temática: Tenuto, Luccia, Longman (1956), Filgueiras *et al.* (2013), Santos e Ribeiro (2018), Campos e Nakano (2017), Pereira *et al.* (2021) e García-Pedreira e Silva (2022).

Após o refinamento, selecionamos os artigos de França-Freitas e Gil (2012), Ruiz e Martins (2014), Barbosa-Lima (2020), Pereira *et al.* (2021), García-Pedreira e Silva (2022), Rangel e Victor (2022) e Carvalho, Bagarollo e Montilha (2023). Ao lermos os estudos selecionados, constatamos que, embora tais pesquisas abordem a inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil, a pouca quantidade de trabalhos encontrados mostra que faltam estudos na temática da relação da criança com deficiência visual com a literatura infantil na escola.

França-Freitas e Gil (2012) olham para o processo de desenvolvimento de uma criança com deficiência visual no contexto da educação básica. As autoras consideram a necessidade de pensar em modos de estímulo e na constância dessa estimulação: com “intervenções frequentes e funcionais para a vida diária, ela pode adquirir novos desempenhos e ter oportunidades de superar seus limites” (França-Freitas; Gil, 2012, p. 522). Mas entendemos que pensar na superação de limites impõe ao processo educativo e a toda a sociedade uma

busca por modificação de estruturas que se tornam excludentes. Por exemplo, há falta de acesso, acessibilidade e permanência nos diferentes espaços, escolares ou não, físicos ou atitudinais, que, por sua vez, inviabilizam a tal superação dos limites.

Com vistas à permanência e participação em práticas sociais presentes na escola, o trabalho com leitura por meio da relação texto-imagem pode, segundo Ruiz e Martins (2014), possibilitar experiência leitora à criança com deficiência visual. Isso ocorre porque em cada livro a leitura pode se tornar singular, já que envolve compreender a existência de uma relação entre a imagem e o texto. Por mais que envolva uma experiência singular, tanto a imagem tátil quanto o texto não têm sido difundidos nas obras adaptadas às pessoas com deficiência visual, “de modo que, promova-se não apenas o aumento da qualidade e quantidade de produtos adaptados, como também, um maior exercício crítico para o leitor frente a narrativas interdependentes com imagem e texto” (Ruiz; Martins, 2014, p. 239).

Dentre os trabalhos que abordam o tema de forma específica, ressaltamos o de Rangel e Victor (2022), que apresenta um relato de experiência de prática pedagógica realizada no contexto de uma escola de Educação Infantil especializada. O estudo ressalta a importância do trabalho pedagógico realizado para além do que preestabelece o conceito de deficiência visual, quer dizer, a pessoa com deficiência visual pode não ver, mas pode enxergar. Isso se dá graças ao papel do outro no processo de desenvolvimento do sujeito. Fundamentadas na teoria histórico-cultural, Rangel e Victor (2022, p. 95) afirmam que o “corpo em que se faz notar a deficiência, ou a deficiência que se faz notar no corpo, estrutura o processo comum de desenvolvimento da linguagem escrita em linhas que integram mais firmemente saúde, assistência e educação”.

Barbosa-Lima (2020), por sua vez, considera que é necessário pensar um ensino escolar, especificamente o trabalho via literatura, que possibilite a construção de sentidos, seja nos modos de avaliar um tema trabalhado, seja na própria tarefa realizada. Esta, por sua vez, poderá proporcionar aos alunos imersão nos contextos de produção a partir do modo pelo qual esse aluno consegue, em suas circunstâncias, participar. A autora ainda argumenta em direção ao trabalho com a literatura: ele não precisa ser, necessariamente, articulado às aulas de língua portuguesa, uma vez que, no conteúdo de física, por exemplo, aconteceu uma “fusão da compreensão subjetiva, sensorial, emocional e pessoal com a compreensão objetiva, analítica, racional e pública” (Barbosa-Lima, 2020, p. 725). Ainda assim, é preciso

demarcar que o mercado editorial não tem relacionado o trabalho com a literatura em diferentes contextos e a partir das diferentes relações com o saber, e isso tem gerado a necessidade de o docente pensar em diferentes estratégias de trabalho.

Por fim, Carvalho, Bagarollo e Montilha (2023, p. 9) enfatizam que o trabalho com a literatura infantil com pessoas com deficiência visual precisa estar alinhado a “parâmetros de desenvolvimento linguístico para essa população e, assim, realizar avaliações da linguagem que contemplem suas peculiaridades e diferenciem a ‘normalidade’ da patologia”. O que as autoras querem dizer é que as práticas não devem estar centradas na deficiência e nas impossibilidades que a “normalidade” da patologia prescreve, e sim nas ações com vistas à superação de barreiras pedagógicas.

Os trabalhos citados permitem constatar a ênfase na relação da criança cega com a literatura como via de elaboração conceitual, desenvolvimento sensorial e desenvolvimento da leitura e da escrita. Essa relação, contudo, revela-se marcada pela didatização das práticas – nos âmbitos da escola regular e da especializada – em detrimento da fruição e da relação com a literatura infantil como experiência de vida que tem como fim o conhecimento, a vivência e a apreciação estética do próprio gênero.

Os trabalhos trazidos não esgotam as discussões na área, pelo contrário, eles abrem caminho para nossa investigação, que se fundamenta nos contributos teórico-metodológicos da perspectiva histórico-cultural de Vigotski (2009), Vygotski (1997) e Vigotsky (1995). Desse modo, tomamos como base a orientação histórica e cultural da formação humana, assim como as ideias do autor bielorrusso sobre o desenvolvimento das pessoas com deficiência. Em estudo acerca da criança cega, Vygotski (1997, p. 74) afirma que a cegueira traz consigo uma força, uma possibilidade de superação da deficiência, uma vez que:

ao criar uma formação peculiar da personalidade (o cego), reanima novas forças, altera as direções normais das funções e, de uma forma criadora e orgânica, refaz e forma a psique da pessoa. Portanto, a cegueira não é somente um defeito, uma debilidade, senão também, em certo sentido, uma fonte de manifestação das capacidades, uma força [por estranho e paradoxal que seja!].

No entanto, Vigotski afirma que nem sempre a criança cega encontra no meio a força necessária para superar os obstáculos que a falta de visão determina em um mundo essencialmente visual. Assim, as relações sociais podem atuar negativamente e impedir o desenvolvimento cultural da criança. Como indica Góes (2002, p. 99),

o funcionamento humano vinculado a alguma deficiência depende das condições concretas oferecidas pelo grupo social, que podem ser adequadas ou empobrecidas. Não é o déficit em si que traça o destino da criança, mas o modo como a deficiência é significada, pelas formas de cuidado e educação recebidas pela criança, enfim, pelas experiências que lhe são propiciadas.

Conforme apontado por Vygotski (1997), a educação de uma criança cega deve considerar a lei genética geral de desenvolvimento humano, que vale para todas as crianças, ou seja, deve se atentar à importância da cultura e da vida social para a internalização dos signos. Apesar dessa lei, para Vigotsky (1995, p. 150), “toda função entra em cena duas vezes, em dois planos, primeiro no plano social e depois no psicológico, ao princípio entre os homens como categoria intersíquica e logo no interior da criança como categoria intrapsíquica”. O que precisa ser diferente são os caminhos utilizados para garantir o acesso ao conhecimento.

Alicerçados nas elaborações de Vigotsky (1995) e Vygotski (1997) referentes ao processo de desenvolvimento, consideramos que as crianças com deficiência visual também precisam da mediação do outro na formação das funções mentais superiores, como a linguagem e a imaginação. Sendo assim, é importante dimensionar o papel das palavras e o do professor como outro mais experiente que possibilita a construção dialógica de sentidos. Isso porque a relação da criança com o mundo é uma relação de afeto – o professor é afetado pelo texto literário, da mesma forma que a leitura do texto afeta o aluno cego –, e, nesse processo dialógico de trocas, ocorrem as reconstruções de sentidos e significados do mundo que a toca. Assim, o texto literário torna-se um instrumento de mediação social e cultural e, no caso do nosso estudo, reafirma a tese de Vygotski (1997) de que o cego enxerga pela palavra do outro.

Com base nos argumentos apresentados, analisamos aqui o episódio de um estudo de campo realizado no contexto de inclusão escolar na Educação Infantil. Ao nos debruçarmos sobre essa experiência, perguntamo-nos: como a professora media a relação criança-história, consideradas as peculiaridades de desenvolvimento da criança e as características do texto literário infantil? Como a criança cega participa das práticas de leitura e contação de histórias? Como a literatura media a relação da criança cega com a professora e com as outras crianças do grupo?

Nessa direção, este artigo tem por objetivo discutir aspectos relacionados à mediação do professor em situação de contação de história, na Educação Infantil, para uma criança cega. Essa finalidade desdobra-se na busca de compreender: 1. A participação da criança cega em uma atividade de contação de histórias; 2. A interação dessa criança com os colegas e os professores; e 3. As estratégias utilizadas pelo professor para garantir e mediar a participação da criança cega.

Participantes e contexto de pesquisa

Neste artigo, apresentamos um recorte de uma pesquisa de doutorado (2017-2021), em que o trabalho de campo foi realizado em uma escola particular de Educação Infantil ao Ensino Médio localizada em uma cidade do interior do estado de São Paulo, no Brasil, no ano de 2018. Participaram do estudo a Professora Ângela, 12 crianças com 5 anos de idade e Eliana, uma criança com cegueira congênita. Foram realizadas observações semanais, com duração de 4 horas, nas quais nos atentamos para as atividades de leitura e contação de histórias realizadas pela professora com a participação da pesquisadora.

Procedimentos e considerações éticas

A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, Plataforma Brasil. O parecer foi favorável, com o seguinte número de Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE): 89075817.4.0000.5505. Além disso, os envolvidos na pesquisa (pais e/ou responsáveis, diretor, coordenadora, professora e crianças) assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Ressaltamos ainda que os nomes de todos os participantes são fictícios, de modo a preservar a identidade dos envolvidos.

Instrumentos de registro do material empírico

O processo de recolha e produção dos dados foi realizado através de observação participante, feita semanalmente durante nove meses. Nos dias de observação, as situações de leitura e contação de histórias foram registradas em diário de campo e gravadas em vídeo com aparelho celular modelo *iPhone* e com uma filmadora. Posteriormente, esses dados foram transcritos e selecionados para análise.

Análise dos dados

A orientação teórico-metodológica desta investigação é a teoria histórico-cultural e as suas contribuições para a discussão sobre o desenvolvimento cultural da pessoa com deficiência. Como apontado anteriormente, essa abordagem enfatiza a importância dos

processos de mediação, já que realça o papel do outro e da linguagem no desenvolvimento da criança.

No que diz respeito à opção pela realização de uma pesquisa de campo, corroboramos os apontamentos de Pino (2005). De acordo com o autor, o estudo de caso permite compreender fenômenos gerais, pois, ainda que haja aspectos específicos e singulares em razão da história dos sujeitos envolvidos na situação, as singularidades constituem-se no social, e “o processo em si é um fenômeno geral porque é constitutivo da própria condição humana” (Pino, 2005, p. 186).

Com o objetivo de refletir acerca das questões anteriormente formuladas, a análise do episódio selecionado tem como aporte teórico a abordagem microgenética (Góes, 2000). Essa abordagem é uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade com base na teoria histórico-cultural. Assim, como procedimento de análise, a construção dos dados leva em consideração a atenção aos detalhes, que dão indícios das maneiras como as relações intersubjetivas e as condições sociais da situação constituem o psiquismo. Nos trechos transcritos, a relação de ensino entre a Professora Ângela e as crianças, principalmente Eliana, traz as marcas do meio social e cultural para a constituição da criança cega.

Discussões

A seguir, apresentamos o recorte de uma observação. No dia em questão, a professora preparava as crianças para apresentarem uma história em comemoração ao Dia do Índio, celebrado em 19 de abril. O episódio mostra o processo de escolha da história pela professora e a preparação das crianças para a apresentação. A história escolhida envolvia mais sons do que imagens.

Quadro 1. Episódio – 19/04/2018 – História dos Indiozinhos

Situação: Nesse dia, realizou-se na escola uma atividade em comemoração ao Dia do Índio. As professoras do Ensino Fundamental I (1.º ao 5.º ano) e as professoras da Educação Infantil (Maternal I - 2 anos, Maternal II - 3 anos, Nível I - 4 anos e Nível II - 5 anos) escolheram atividades para apresentar. A Professora Ângela (Nível II) e a Professora Flávia (Nível I) organizaram uma atividade na qual as crianças contariam uma história sobre os índios. A fim de que Eliana (a criança cega) pudesse participar, as professoras propuseram "A história do Indiozinho" com uma contação caracterizada pela produção de sons através de movimentos corporais. Para a apresentação da história, a Professora Ângela sugeriu que Eliana fosse a narradora.

T. 1: Professora Ângela: fala baixinho no ouvido de Eliana.

- T. 2: Eliana:** “Era uma vez um indiozinho, que queria ir passear sozinho! Disse adeus ao pai”.
- T. 3: Profa. Flávia e outras crianças:** batem a mão na boca produzindo o som “U-U-U-U-U-U”.
- T. 4: Eliana:** espera as outras crianças produzirem os sons e os movimentos.
- T. 5: Professora Ângela:** fala no ouvido de Eliana.
- T. 6: Eliana:** “Disse adeus à mãe”.
- T. 7: Profa. Flávia e outras crianças:** batem a mão na boca produzindo o som “U-U-U-U-U-U”.
- T. 8: Eliana:** espera as outras crianças produzirem os sons e os movimentos.
- T. 9: Professora Ângela:** fala no ouvido de Eliana.
- T. 10: Eliana:** “E montou no seu cavalo!!”
- T. 11: Profa. Flávia e outras crianças:** batem as mãos nas coxas, produzindo som.
- T. 12: Eliana:** espera as outras crianças produzirem os sons e os movimentos.
- T. 13: Professora Ângela:** fala no ouvido de Eliana.
- T. 14: Eliana:** “Passou por um caminho de areia”.
- T. 15: Profa. Flávia e outras crianças:** esfregam as mãos umas nas outras, produzindo sons.
- T. 16: Eliana:** espera as outras crianças produzirem os sons e os movimentos.
- T. 17: Professora Ângela:** fala no ouvido de Eliana.
- T. 18: Eliana:** “Passou por um caminho de pedra”.
- T. 19: Profa. Flávia e outras crianças:** batem palmas, com um ritmo devagar.
- T. 20: Eliana:** espera as outras crianças produzirem os sons e os movimentos.
- T. 21: Professora Ângela:** fala no ouvido de Eliana.
- T. 22: Eliana:** “E depois entrou em uma floresta”
- T. 23: Profa. Flávia e outras crianças:** fecham as mãos e as batem no peito ao mesmo tempo em que produzem um /a/.
- T. 24: Eliana:** espera as outras crianças produzirem os sons e os movimentos.
- T. 25: Professora Ângela:** fala no ouvido de Eliana.
- T. 26: Eliana:** “Quando viu um grande leão que o assustou soltando BOOOOOOO!”
- T. 27: Profa. Flávia e outras crianças:** “Buuuuu” – produzem o som ao mesmo tempo que Eliana.
- T. 28: Eliana:** espera as outras crianças produzirem os sons e os movimentos.
- T. 29: Professora Ângela:** fala no ouvido de Eliana.
- T. 30: Eliana:** “E o leão fez um urro bem grande”.
- T. 31: Profa. Flávia e outras crianças:** “AAAAA” – as crianças produzem o som bem forte e grosso, imitando o urro do leão.
- T. 32: Eliana:** espera as outras crianças produzirem os sons e os movimentos.
- T. 33: Professora Ângela:** fala no ouvido de Eliana.

T. 34: Eliana: *“E o Indiozinho foi quem assustou, daí ele sentou em seu cavalo e correu bem rápido”.*

T. 35: Profa. Flávia e outras crianças: batem as mãos nas coxas, produzindo som.

T. 36: Eliana: espera as outras crianças produzirem os sons e os movimentos.

T. 37: Professora Ângela: fala no ouvido de Eliana.

T. 38: Eliana: *“E voltou para a sua casa e pensou nunca mais passear sozinho!”*

T. 39: Todas as crianças: *“Fimmmmm!”*

T. 40: Todos batem palmas!

Fonte: acervo da pesquisa

Antes de trazer as interpretações a respeito desse episódio, contextualizaremos toda a situação desde o ensaio da apresentação. No dia 19 de abril de 2018, às 13h30, sentamo-nos em roda com as crianças e com a professora, na quadra da escola, para ensaiar a apresentação da história. É preciso destacar, antes de adentrarmos na discussão do episódio evidenciado, que a história escolhida pela professora não foi uma boa escolha, pois ela nos revela um olhar de menosprezo, de desvalorização da cultura indígena, mas esta não será a discussão, pois olhamos para as relações e as mediações estabelecidas entre Ângela e Eliana.

A professora primeiramente explicou a atividade para as crianças e disse que Eliana contaria uma história, e que as outras crianças deveriam realizar os sons e os movimentos da narrativa. Em seguida, a professora leu a história e mostrou o que elas deveriam fazer a partir de movimentos corporais e de alguns sons. Depois, leu novamente e pediu que as crianças a acompanhassem, produzindo os movimentos e os sons no mesmo tempo da leitura. Após repetir a leitura duas vezes, a professora disse para a turma: *“Agora quem vai contar a história é a Eliana!”*, e falou para Eliana: *“Eliana, vou repetir baixinho em seu ouvido para que você decore, você consegue?”*. Eliana respondeu que “sim”, fazendo movimentos com a cabeça, e a professora disse: *“Então vamos lá!”*. Ângela então se sentou ao lado de Eliana e leu a história em voz baixa para a menina, que a reproduziu em voz alta. Em alguns momentos, a professora chamava a atenção de Eliana e pedia que ela falasse mais alto para que os colegas pudessem escutá-la. A narrativa foi repetida muitas vezes, até o momento em que a professora percebeu que Eliana havia decorado o texto e que as crianças sabiam quais eram os sons e os movimentos que deveriam reproduzir.

Às 17 horas, as professoras e as crianças das turmas do Ensino Fundamental I (1.º ao 5.º ano) e da Educação Infantil (Maternal I - 2 anos, Maternal II - 3 anos, Nível I - 4 anos e Nível II - 5 anos) reuniram-se no pátio, em um local onde há um pequeno palco para a realização das

apresentações. As professoras organizaram as crianças sentadas à frente do palco, e depois ligaram uma caixa de som. Disseram que enquanto uma turma se apresentava as outras crianças deveriam ficar quietas e prestar atenção ao que era mostrado.

Por volta das 17h30, as crianças do Nível II foram chamadas. A professora organizou as crianças sentadas no palco em duas fileiras – os mais altos, ao fundo, e os mais baixos, à frente. Eliana ficou do lado direito do palco, sentada no chão, a segurar o microfone. A Professora Ângela sentou-se atrás dela com um papel em que havia a história escrita. Nesse momento, a professora começou a ler o enredo da narrativa baixinho para Eliana, que o repetiu em voz alta: *“Era uma vez um indiozinho, que queria ir passear sozinho...”*.

Enquanto a Professora Ângela lia baixinho no ouvido de Eliana, para que ela pudesse reproduzir a narrativa, a professora do Nível I, Flávia, que estava com a turma no momento dos ensaios, ia fazendo os sons e os movimentos, a fim de que as crianças os repetissem. Finalizada a atividade de *“A história do Indiozinho”*, as professoras do Nível I e do Nível II juntaram as crianças de ambas as turmas e cantaram com elas uma música.

Esse episódio permite observar as ações da Professora Ângela, que buscam garantir a participação de Eliana na atividade proposta para todos. Ângela tem um objetivo, qual seja, deve realizar uma apresentação para comemorar o Dia do Índio. A professora demonstra seu movimento em direção a repensar suas práticas educativas quando leva em consideração as diferenças das crianças. Evidencia preocupação em incluir Eliana quando busca uma história repleta de sons, o que permite à criança cega acompanhar o enredo e as ações dos colegas a partir da audição. No entendimento de Ângela, os sons favorecem o acompanhamento da sequência narrativa pela criança. A professora revela, desse modo, suas estratégias para mediar a interação de Eliana com a história escolhida e com as outras crianças.

A esse respeito, Knebe, Teodoro e Assunção (2013) relatam o trabalho com a literatura infantil para o contexto de inclusão escolar de crianças com deficiência visual, como no caso de Eliana, e seus modos de participação. Nesse sentido:

podemos afirmar que a escola ao proporcionar um ambiente literário está dando voz aos professores e aos alunos, que poderão se manifestar das mais diversas formas possíveis expressando suas ideias, pensamentos, etc. Neste movimento de interação entre leitores o conhecimento é construído e as dificuldades apresentadas vencidas, seja na alfabetização ou na inclusão. Os deficientes visuais apresentam uma série de peculiaridades ligadas à leitura e ao processo de alfabetização, onde os mesmos não contam com o auxílio da visão para interagir com o mundo letrado, necessitando assim estimular outros sentidos, uma vez que é fato a influência da visão na alfabetização, devendo ser oportunizado ao deficiente visual o contato com a leitura

e a escrita para que assim possa se familiarizar com o sistema Braille (Knebe; Teodoro; Assunção, 2013, p. 24).

O episódio também aponta o modo como Eliana participa da atividade. A criança cega, colocada no papel de narradora pela professora, segue as regras do que é determinado por Ângela. Seu papel a distingue. Ela envolve-se na atividade e interage com colegas e com professores presentes, respondendo ao que lhe é solicitado.

Por mais que haja um movimento da professora ao se aproximar da criança e buscar oportunizar a mesma atividade para todos, o modo como a criança participa da atividade de contação de uma história exige atenção e reflexão. A situação é conflituosa e contraditória, pois, por mais que a professora tente inserir Eliana na atividade do Dia do Índio – e para isso ela parte de seis estratégias, como elencamos anteriormente –, há uma simplificação da história, como se a criança não conseguisse contá-la e precisasse decorar ou repetir o texto tal como ele é. Mesmo nesse campo que se mostra arenoso, Eliana participou do processo de conhecimento do enredo da história e ensaiou com o grupo diversas vezes antes da apresentação. Os colegas não demonstraram nenhuma oposição ao fato de Eliana ser a narradora e, assim como ela, realizaram a atividade de acordo com o combinado com a professora, repetindo os sons e os gestos representativos das ações expostas na fala da aluna.

Aqui nos parece que há uma preocupação da professora em realizar uma atividade que incluía a criança cega, e ela mostra disposição em buscar caminhos para a participação de todos os seus alunos. Constatamos a possibilidade de acompanhamento da história pela criança cega a partir da escolha feita pela professora de uma história repleta de sons. A escolha não deixou de interessar a todo o grupo, já que as crianças participaram animadamente. Contudo, a forma como a professora conduziu a atividade não propiciou uma interação direta entre as crianças. Todo o grupo, inclusive Eliana, parece compreender o que a escola espera dele; ou seja, todos seguem as orientações das educadoras. Por esse motivo, reafirmamos, com esse dado, a fala de Barbosa-Lima (2020) e salientamos a urgência de pensar em um trabalho pedagógico para todas as crianças, mas que este não desconsidere as singularidades constituintes de cada uma delas.

Ângela, a professora de Eliana, demonstra seu compromisso com o ensino de todas as crianças. Essa postura já foi demonstrada por outros pesquisadores quando analisaram a

atuação de docentes na escola regular. Dainez e Naranjo (2015, p. 202), por exemplo, ao analisarem as políticas da educação inclusiva do Brasil e do México para o ensino de alunos com deficiência, encontraram professores que “exhiben un gran compromiso ético y pedagógico con sus alumnos con discapacidad, que creen en sus potencialidades y que hacen muchos esfuerzos por crear situaciones que estimulen su desarrollo”.

As autoras destacam, no estudo, que os documentos *Declaração Mundial de Educação para Todos*, de 1990; *Declaração de Salamanca*, de 1994; e *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*, de 2006, embora enfatizem a necessidade de que as escolas e, mais especificamente, os professores assumam o papel de educar a todos os alunos, não apresentam caminhos claros para a realização do trabalho docente nem falam de transformações significativas para modificar os sistemas educativos e as estruturas escolares. Assim, a responsabilidade de uma educação de qualidade para o aluno com deficiência recai, quase que exclusivamente, sobre os ombros do professor, sem que se considerem as condições objetivas e adversas de trabalho a que esses profissionais estão submetidos: “falta de capacitación, falta de recursos materiales y didácticos específicos, falta de apoyos que sustenten ese quehacer pedagógico, etc” (Dainez; Naranjo, 2015, p. 202).

Ângela representa aqui esse professor, que mostra vontade, preocupação, consciência de suas responsabilidades de ensinar a criança cega, mas que, ao mesmo tempo, vive em um contexto adverso, sem apoio e capacitação, a despeito de atuar em uma escola particular e conceituada.

Por que a professora escolhe Eliana para narrar a história? Será que essa é a melhor escolha? Será que a presença da pesquisadora em sala a influencia? Pode ser que ela considere que Eliana pode decorar a história mais facilmente do que os outros alunos, ou que ser a narradora confere à criança um lugar de importância. Seria oportuno refletir se a posição de destaque escolhida para Eliana a valoriza – ou se enfatiza a sua diferença. Ponderações como essas exigem formação e apoio continuado para o trabalho com a diversidade. De fato, o que se evidencia na situação é que a professora tem de decidir sozinha sobre as suas estratégias e condutas. Ângela apoia-se em sua intuição.

O movimento da professora em demonstrar preocupação para com a presença de Eliana na atividade proposta, segundo Torres e Veiga (2021), está relacionado ao direito de todos à educação preconizado por lei e pelos movimentos sociais que têm como foco a

representatividade de pessoas público-alvo da educação especial. Assim, os autores defendem que deva ser essencial que :

[...] no ambiente escolar as ações pedagógicas estejam voltadas para incluir a todos, independentemente da condição física, socioeconômica e cultural. Mesmo sabendo de todas as dificuldades encontradas pelos profissionais da educação no cotidiano escolar (e no ensino superior), não se pode desconsiderar que em uma perspectiva democrática e de educação para todos incluir é dever da instituição de ensino. Não é o estudante, mas, sim, o estabelecimento de ensino que deve se adaptar (Torres; Veiga, 2021, p. 299).

Não nos cabe discutir a história escolhida e as fontes da escolha, mas nos importa o modo de condução da atividade, que, por se centrar na repetição, não parece favorecer o desenvolvimento da imaginação ou dos conhecimentos das crianças sobre os povos originários. Considerando que a literatura pode, além de provocar o gosto pela leitura, desenvolver a imaginação e a expressão da criança (PINATI *et al.*, 2017), a situação, embora planejada com boas intenções para privilegiar a participação de Eliana, acaba por enfatizar a dimensão sensorial da cegueira em detrimento das possibilidades simbólicas de elaboração da criança.

Entendemos que a escolha de Ângela por uma história repleta de sons remete à ideia propagada no senso comum de que a falta de visão deve ser compensada pelo desenvolvimento dos outros sentidos. As reflexões de Vygotski (1997) permitem ressaltar outros argumentos em relação a esses processos compensatórios. Para esse autor, a falta de um sentido, a visão, não pode ser compensada pelo desenvolvimento do tato ou da audição, mas sim pela interação com a cultura. Desse modo, é na vida social que a criança cega encontra a fonte e os meios de seu desenvolvimento.

Vygotski (1997) ressalta, ainda, a importância da mediação cultural propiciada pelo uso das mais diversas linguagens, especialmente a palavra, nas relações com o outro (social), que se configuram como fonte, meio e modo de desenvolvimento. Explica que, nas interações, as trocas simbólicas fornecem à criança cega outras referências além das visuais e ampliam sua relação com o mundo. O autor também defende o investimento em práticas que levem à compensação sociopsicológica, uma vez que a ênfase no sensorial e no elementar limita o desenvolvimento e, em consequência, não promove transformações cognitivas e volitivas. Defendemos, assim, que o conhecimento teórico dos estudos realizados por Vigotsky (1995)

e Vygotski (1997) sobre o desenvolvimento de crianças, com ou sem deficiência, poderia colaborar para a atuação de Ângela no cotidiano escolar.

A participação de Eliana na atividade de contar histórias apresentada no episódio é concreta e evidente. A criança assume seu papel de narradora, conferido pela professora, e repete a história na sequência ditada, acompanhada da representação sonora e dos movimentos das demais crianças. Ela participou de todo o processo de ensaio e demonstrou compreensão da atividade e envolvimento nela.

Os colegas de Eliana não demonstram oposição ao fato de ela ser a narradora, e eles realizaram a atividade de acordo com as orientações da professora, isto é, repetiram os sons e os gestos representativos das ações expostas na fala de Eliana. Todos parecem compreender o que é esperado. As crianças não conversam, apenas seguem as orientações das professoras, o que indica a urgência de “um equilíbrio entre o pensar a língua escrita enquanto código a ser acessado e apropriado e o pensar a língua escrita enquanto arte a ser fruída. Por certo, discussões que orbitam no universo comum da alfabetização de crianças vão sendo incorporadas ao pensar a alfabetização” (Rangel; Victor, 2022, p. 96). Ou seja, o trabalho com a literatura na Educação Infantil precisa favorecer a troca expressiva da criança com o outro, colega ou instrumento, a fim de fomentar um processo de participação que a acolha em suas especificidades.

Considerações Finais

Este trabalho teve por objetivo discutir aspectos relacionados à mediação do professor em situação de contação de história, na Educação Infantil, para uma criança cega. As discussões tecidas aqui, sobretudo acerca da relação da criança cega com a literatura infantil, não se esgotam. Todavia, elas permitem apontar que a criança cega pode participar dinamicamente e atividades que envolvam o trabalho com a literatura, com a leitura e com a contação de histórias. Destacam também a importância da linguagem e das histórias como porta de acesso ao conhecimento bem como, quando pensamos na situação apresentada, a relação com os colegas e os acontecimentos que dão vida ao dia a dia na escola. Ademais, o episódio e a sua discussão permitem apontar aspectos do papel mediador do professor, principal foco do nosso estudo.

Os objetivos e a construção da pesquisa limitam uma discussão mais abrangente dos arranjos escolares, ou seja, da organização da escola particular, de suas condições e de seus modos de inclusão da criança cega. No entanto, embora os objetivos do artigo não englobem

tal discussão, não podemos deixar de apontar que essa estrutura escolar condiciona a mediação da professora, já que, de certa forma, na situação, ela e as crianças seguem o *script* escolar. A professora, que segue o *script*, também busca inovar, preocupa-se em realizar uma atividade que inclua a criança cega, isso porque procura caminhos para a participação de todas as crianças. Sendo assim, Eliana, a criança cega, participa a partir da escolha da professora de uma história repleta de sons. A escolha, por um lado, mostrou-se interessante às crianças. Por outro, o modo de contação escolhido e ensaiado limita a interação entre as crianças, as possibilidades de trabalho com a imaginação e com a criação de modos próprios de contar, uma vez que explicita uma mediação marcada pelo controle das crianças e centrada em uma abordagem sensorialista como forma de inclusão da criança cega.

A complexidade da relação entre os muitos aspectos implicados na situação aponta para desafios que precisam ser enfrentados, tais como: a necessidade de uma formação teórico-prática, inicial e continuada, voltada para o ensino com a diversidade; a exigência de maior apoio ao professor para auxiliar em suas escolhas; e o carecimento de mais recursos materiais para possibilitar o acesso das crianças à produção cultural. Conforme destaca Saviani (2009, p. 153), se não cuidarmos da formação de professores, “de nada adiantarão as reiteradas proclamações referentes às virtudes da educação inclusiva que povoam os documentos oficiais e boa parte da literatura educacional nos dias de hoje”. A situação permite-nos apontar a importância de desenvolvimento de estudos que articulem a linguagem, a cegueira e a literatura infantil de forma a contribuir para a formação de professores no contexto de uma educação inclusiva.

Referências

BARBOSA-LIMA, Maria da Conceição. Literatura e Arte no ensino de Ciências: a formação de professores para alunos com deficiências visuais no Ensino Fundamental. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, Florianópolis, v. 37, n. 2, p. 718-729, ago. 2020.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Senado Federal – Secretaria Especial de Editoração e Publicações Subsecretaria de Edições Técnicas, 1996.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n.º 02, de 11 de setembro de 2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 set. 2001.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Resolução CEB/CNE n.º 04, de 02 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 set. 2009.

BRASIL. Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 nov. 2011.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013.

CAMPOS, Carolina; NAKANO, Tatiana Rosa de Cássia. Avaliação da inteligência de crianças deficientes visuais: Estudo exploratório da adequação de itens. **Avances en Psicología Latinoamericana**, Bogotá, 35(2): 233-252, maio-agosto 2017.

CARVALHO, Pedro Henrique Silva; BAGAROLLO, Maria Fernanda; MONTILHA, Rita de Cássia Letto. Avaliação da linguagem oral de crianças com deficiência visual: uma revisão integrativa da literatura. **Audiology-Communication Research**, Itapeva, v. 28, p. e2600, 2023.

DAINEZ, Debora; NARANJO, Gabriela. Los docentes ante las demandas de las políticas de educación inclusiva para la atención de niños con diferentes discapacidades: casos de México y Brasil. **Pro-Posições**, Campinas, v. 26, n. 2, p. 187-204, 2015.

FRANÇA-FREITAS, Maria Luiza Pontes de; GIL, Maria Stella Coutinho de Alcântara. O desenvolvimento de crianças cegas e de crianças videntes. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 18, n. 3, p. 507-526, jul./set. 2012.

GARCÍA-PEDREIRA, Rocío; SILVA, Sara Reis da. Animation Techniques and Image Aesthetics in the Rewriting for the Big Screen of Fantastic Children and Youth Literature Broadcast in Spain (1996-2019). Íkala, **Revista de Lenguaje y Cultura**, Medellín, [S. l.], v. 27, n. 1, p. 174-197, 2022. DOI: 10.17533/udea.ikala.v27n1a09. Disponível em: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/ikala/article/view/345627>. Acesso em: 23 nov. 2023.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 20, n. 50, p. 9-25, 2000.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação. In: OLIVEIRA, Marta Koll de; SOUZA, Denise Trento Rebello de; REGO, Teresa Cristina (org.). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002. p. 95-114.

GUIMARÃES, Cristhiane Ferreira; ODA, Adriana Leico. Instrumentos de avaliação de linguagem infantil: aplicabilidade em deficientes. **Revista CEFAC**, São Paulo, v. 15, p. 1690-1702, 2013.

KNEBE, Cassiane; TEODORO, Tiago José; SANTOS, Kelli Regina Assunção dos. A Importância da Literatura na Educação Infantil em um contexto da deficiência visual. **Revista Travessias**, Cascavel, v. 7, n. 1, p. 21-32, 2013.

MACHADO, Regina. **Acordais: Fundamentos Teóricos – Poéticos da Arte de Contar Histórias**. São Paulo: DCL, 2004.

PAIVA, Aparecida. **Literatura na infância: imagens e palavras**. Brasília: MEC/SEB; Belo Horizonte: UFMG – Centro de Alfabetização Leitura e Escrita, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Avalmat/literatura_na_infancia.pdf _ Acesso em: 9 set. 2021.

PEREIRA, Ana Paula; CONEGLIAN, André Luís Onório; BORTOLIN, Sueli; ALCARÁ, Adriana Rosecler. O livro de imagem e a inclusão da criança surda na biblioteca escolar. **Perspectivas em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v. 26, p. 104-123, 2021.

PINATI, Carolina Taciana; ALMEIDA, Amanda da Silva; PEREIRA, Gelza Gaudêncio; FONSECA, Rosânia Aparecida de Sousa; SANTOS, Marcelo; RIBEIRO, Gisele Aparecida. A importância da literatura na educação infantil. **Ciência et Praxis**, Passos, v. 10, n. 19, p. 49-56, 2017. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/praxys/article/view/2657> Acesso em: 14 jun. 2023.

PINO, Angel. **As marcas do humano: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski**. São Paulo: Cortez, 2005.

RANGEL, Fabiana Alvarenga; VICTOR, Sonia Lopes. Educação e deficiência visual: análise da produção científica sobre o desenvolvimento da linguagem escrita. **Roteiro**, Joaçaba, v. 47, n. 1, p. 7, 2022.

RUIZ, Tássia; MARTINS, Rosane Fonseca de Freitas. Relação texto-imagem: a resposta de crianças com deficiência visual ao livro ilustrado contemporâneo. **Discursos Fotográficos**, Londrina, v. 10, n. 17, 2014.

SANTOS, Rosângela da Silva; RIBEIRO, Vivian Mara. The motherhood of blind women: possible nursing contributions [A maternidade de mulheres cegas: possíveis contribuições de enfermagem] [La maternidad de mujeres ciegas: posibles contribuciones de enfermería]. **Revista Enfermagem UERJ**, Rio de Janeiro, [S. l.], v. 26, p. e32355, 2018. DOI: 10.12957/reuerj.2018.32355. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/enfermagemuerj/article/view/32355>. Acesso em: 23 nov. 2023.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009.

TENUTO, Rolando A.; LUCCIA, Carlos de; LONGMAN, José. Hemisferectomia na hemiplegia infantil. **Arquivos de Neuro-Psiquiatria**, v. 14, p. 37-45, 1956.

TORRES, Eloiza Cristiane; VEIGA, Léia Aparecida. Sensibilizar para incluir: Vovó Fofuxa e suas bonecas de pano na educação infantil e ensino fundamental I. **Revista Contexto & Educação**, Ijuí, v. 36, n. 113, p. 282-300, 2021. Disponível em: <https://revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/8635> Acesso em: 9 set. 2021.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Imaginação e criação na infância**. Tradução de Zoia Prestes. Comentários de Ana Luiza Smolka. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKY, Lev Semionovitch. História del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. In: VIGOTSKY, Lev Semionovitch. **Obras Escogidas**. Madri: Visor, 1995. Tomo III.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. El niño ciego. In: VYGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras Escogidas V**. Fundamentos de defectología. Madrid: Visor, 1997. p. 99-113.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 2015.

Sobre os autores

Branca monteiro Camargo

Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência-UNIFESP, com a pesquisa: "A Relação da Criança Cega com a Literatura na Educação Infantil", financiada pela CAPES (outubro de 2021). Membro do Grupo de Pesquisa Inclusão Social-Educacional e Formação (ISEF). Mestra em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba, tendo a dissertação intitulada "Era Uma Vez: Contando Histórias na Educação Infantil" (2011). Graduada em Fonoaudiologia (2005) e Pedagogia (2016) também pela Universidade Metodista de Piracicaba. Atuou como docente na Faculdade de Ciências Médicas - FCM/UNICAMP. E-mail: brancamoca@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6011-3304>.

Daniel Novaes

Graduado em Pedagogia pela Universidade Paulista (2012-PROUNI), Especialista em Educação Especial com Ênfase em Deficiência Intelectual pelo Centro Universitário Padre Anchieta, Mestre em Educação pela Universidade São Francisco (2018-CAPES) e Doutor em Educação pela Universidade São Francisco (2022-CAPES). Atualmente faço estágio de Pós-Doutoramento no PPGSS em Educação da Universidade São Francisco e sou professor voluntário na Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). Sou, também, professor contratado temporariamente como orientador de Trabalho de Conclusão de Curso no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais (IFSul). E-mail: msdanielnovaes13@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4021-8410>.

Recebido em: 19/11/2022

Aceito para publicação em: 21/08/2023