

LETRAMENTO LITERÁRIO E TECNOLOGIA NA ESCOLA INCLUSIVA

LITERARY LITERACY AND TECHNOLOGY IN THE INCLUSIVE SCHOOL

Ivan Vale de Sousa¹

Resumo: O processo de letramento literário tem sido investigado por muitos estudiosos na efetivação do conhecimento. Nesse sentido, são objetivos deste trabalho: abordar questões sobre o letramento literário; discutir conceitos de letramento literário na acessibilidade tecnológica nas propostas de ensino-aprendizagem; inserir as discussões de letramento literário na proposta de Educação Inclusiva; destacar como as metodologias se tornam inclusivas no campo da linguagem; elencar algumas funções dos recursos tecnológicos na promoção do conhecimento literário inclusivo; apresentar uma síntese dos aparatos tecnológicos na acessibilidade e na promoção do letramento literário na escola comum na perspectiva da inclusão. Assim, as ponderações elucidadas cumprem o propósito de repensar a escola como espaço de todos na equalização dos discursos escolares.

Palavras-chave: Letramento literário. Educação inclusiva. Tecnologias. Acessibilidade.

Abstract: The process of literary literacy has been investigated by many scholars in the realization of knowledge. In this sense, the objectives of this work are: to address questions about literary literacy; to discuss concepts of literary literacy in technological accessibility in teaching-learning proposals; to insert literary literacy discussions in the Inclusive Education proposal; to highlight how methodologies become inclusive in the field of language; to list some functions of technological resources in the promotion of inclusive literary knowledge; to present a synthesis of the technological devices in the accessibility and promotion of literary literacy in the common school with a view to inclusion. Thus, the elucidated weights fulfill the purpose of rethinking the school as space of all in the equalization of the school speeches.

Keywords: Literary literacy. Inclusive education. Technologies. Accessibility.

INTRODUÇÃO

A escola comum se torna inclusiva quando mantém flexíveis suas práticas capazes de alcançar as necessidades dos sujeitos inseridos nos contextos de aprendizagem. As propostas metodológicas na concepção da Educação Inclusiva preceituam as possibilidades de aprender e acessar o conhecimento a partir das aptidões e das capacidades inerentes a cada indivíduo, visto que todos nós apresentamos um ritmo de aprendizagem diferenciada e isso precisa ser considerado no contexto metodológico de escolarização das capacidades linguísticas e do trabalho direcionado às intervenções escolares, pois, a construção de espaços acessíveis é entendida pelo respeito e pelas possibilidades capazes de direcionar o ser humano à produção,

¹ Mestre em Letras pelo Instituto de Linguística, Letras e Artes da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA). Especialista em Gramática da Língua Portuguesa: reflexão e ensino, pela Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (FALE/UFMG). Professor de efetivo de Língua Portuguesa na Escola Municipal de Ensino Fundamental Novo Horizonte, em Parauapebas, sudeste do Pará. E-mail: ivan.valle.de.sousa@gmail.com

à reflexão e à divulgação do conhecimento e, nesse sentido, a escola é a representação simbólica de um processo social que se constrói humanitário e socialmente.

Ensinar na escola inclusiva é dar possibilidades a todos, significa readaptar as propostas curriculares e enxergar os sujeitos com capacidades de aprender à sua maneira; ensinar na proposta da inclusão é, ainda, oferecer estratégias acessíveis, sinalizando-as como práticas da Educação Especial. Sua principal função na especialidade é atender às especificidades de cada indivíduo, possibilitando-lhe a chance de reinventar e, ao mesmo tempo, construir novos saberes, bem como permitir que o processo de letramento literário também se estenda às pessoas com necessidades educacionais especiais, correlacionando as contribuições funcionais das tecnologias na garantia do direito de aprendizado de todos de maneira igualitária.

O grande desafio de trabalhar com o letramento literário na escola regular na concepção do ensino inclusivo é compreender a diversidade presente no contexto da escolarização, carecendo, algumas vezes, de readaptar programas, refazer propostas e criar iniciativas que amenizem as disparidades entre os estudantes com e sem deficiência, pois, a participação de todos se insere nas condições que lhes são oferecidas igualmente. Em outras palavras, é preciso equalizar os discursos em torno da escola de todos e para todos.

Assim, as reflexões elucidadas, aqui, transitam entre dois tópicos discursivos: no primeiro, são discutidos os conceitos de letramento literário, destacando-se como as práticas de letramento podem ser realizadas na escola inclusiva. No segundo, a temática da acessibilidade ao texto literário mediante o uso de alguns recursos tecnológicos e estratégias atitudinais são destacados na ampliação da concepção leitora e da linguagem literária na elaboração do repertório linguístico e cultural dos estudantes.

LETRAMENTO LITERÁRIO: O QUE É? COMO SE FAZ?

A concepção de letramento literário tem sido intensificada no contexto escolar e a busca por sua definição tem tomado às discussões de teóricos que procuram compreender como o letramento se realiza. O que se sabe é que não existe apenas um estilo de letramento, mas sim, vários letramentos que se coadunam no processo de formação leitora dos sujeitos. Por exemplo, as práticas de letramento sistematizadas no contexto escolar não se mostram como melhores das realizadas nas interações sociais, apenas, diferentes. Assim, em todos os contextos nos quais os sujeitos se encontram há uma produção de conhecimento, de concepção ampliada de mundo e de sentido que se atribui ao fazer literário.

Entender a partir de uma única perspectiva como o letramento literário se realiza e fortalece o processo interativo entre os sujeitos significa desconsiderar a história e as experiências de vida de cada um. Nesse sentido, não há um único estilo de letramento literário, mas, muitas vertentes capazes de potencializar o conhecimento de mundo e que considere a singularidade de cada indivíduo, por isso, ao se falar de letramento é preciso entendê-lo numa concepção de multiplicidade de produção de saberes.

O letramento literário é o conhecimento que o sujeito traz para os contextos sistematizados de produção do saber, como a escola e a academia: são as experiências, os gostos e os anseios do leitor com o texto e com a cultura letrada. Além disso, o que pode ser entendido por letramento literário vai muito além dos conhecimentos presentes nas obras em que os sujeitos têm acesso, uma vez que se insere também nas experiências de vida que cada um de nós traz como bagagem cultural, já que o primeiro indicador de letramento literário do qual fazemos parte é a família.

A oralidade é uma das formas de propor o letramento literário, sobretudo, no contexto familiar, que é feito mediante a contação de histórias e causos de nossos pais para nos ensinar determinados valores, direitos e deveres. Quando chegamos à escola nos deparamos com o letramento escolarizado que mantém uma relação com as práticas sociais em que cada sujeito traz como experiência vernacular e cotidiana.

O primeiro espaço da literatura na sala de aula é o lugar do texto, da leitura do texto literário. Tudo se inicia com o imprescindível e motivado contato com a obra. Ler o texto literário em casa, na biblioteca ou em sala de aula, silenciosamente ou em voz alta, com ou sem a ajuda do professor, permite o primeiro encontro do leitor com o texto. Um encontro que pode resultar em recusa da obra lida – que deve ser respeitada – ou em interrogação ou admiração – que devem ser exploradas. É essa exploração que constitui a atividade da aula de literatura, o espaço do texto literário em sala de aula. (COSSON, 2010, p. 58)

A compreensão que se tem do letramento literário, sobretudo, no contexto escolar não significa apenas ofertar o texto pelo texto, mas, apresentar os propósitos para a realização de ampliação do processo leitor, o que não desconsidera a relevância da aplicação do conhecimento de mundo no âmbito produtivo sistematizado das instituições educativas. Explorar o texto, nesse sentido, é transitar entre o contexto particular e, ao mesmo tempo, global da efetivação da narrativa; é saber se os objetivos textuais mantêm uma relação de intertextualidade com outras atividades de leitura e contextos social e histórico.

Refletir as concepções de letramento literário implica compreender quais são as nossas experiências principiantes com a leitura, a começar pela Educação Infantil que é o primeiro

contato escolarizado com a compreensão inserida nos textos que são apresentados aos sujeitos que adentram a cultura letrada escolarizada. Imaginar, por exemplo, como as imagens ampliam o entendimento dos propósitos da narrativa constituem-se como uma das modalidades de letramento literário, que se concretizam pelo sentido e pela organização das palavras, períodos, sentenças e como dialogam com a formatação das visualidades que são destacadas numa obra.

As práticas de letramento literário vão além das propostas que podem ser visualizadas nas obras, por exemplo, o letramento que se adapta às necessidades dos sujeitos que apresentam alguma carência visual ou auditiva. A tradução da cultura escrita pela modalidade vocalizada, como são os *áudio-books* e as interpretações sinestésicas representam algumas das possibilidades de destacar no processo de formação humana e ética a compreensão do que está presente nas entrelinhas da narrativa.

A proposição do letramento literário na escola se faz e refaz mediante a elaboração de diagnóstico que sustente a tese necessária capaz de ampliar o acesso e o gosto pela leitura literária, que coloque em destaque o sujeito e em segundo plano suas necessidades, pois, todos nós temos uma experiência com a leitura, pouca ou muita, visto que ler é uma ação planejada, um hábito que se torna contínuo e preciso no processo de formação de sujeitos capazes de pensar por si mesmos, de refletir para além dos propósitos inseridos nas narrativas, embora isso não desconsidere que o processo leitor na escola venha passando por uma crise, já que o desinteresse de boa parte do alunado é notório.

Assim, é possível que a escola melhore, de maneira substancial, a contribuição que até agora deu ao acesso dos cidadãos à literatura. No entanto, é preciso lembrar que, em qualquer hipótese, a escola só atua sobre as leituras que se realizam em seu âmbito, com todas as condições e limitações que isto implica. E o que parece evidente nos últimos anos é que a possibilidade de acesso à leitura que a escola dá e o consumo posterior de bens culturais são duas coisas diferentes. (COLOMER, 2007, p. 47)

Melhorar as práticas de leitura na escola é considerar que os sujeitos estão imersos num contexto tecnológico, por isso, as propostas de acessibilidade ao campo literário não podem desconsiderar as vantagens que as ferramentas digitais e tecnológicas atribuem à formação literária dos sujeitos. De tal modo, todo e qualquer estilo de leitura é realizado mediante a categorização de um planejamento flexível à realidade dos estudantes e inserido num processo metacognitivo. Alguns discursos questionam a atuação do professor diante desse impasse, posiciono-me contrário a essas ideologias que tentam, uma vez por outra, encontrar culpados no que se refere ao fracasso escolar; é preciso que o entendimento se

amplie da real função do professor no contexto da sala de aula e na valorização das intervenções de ensino-aprendizagem.

Construir programas com propostas eficazes de letramento, sobretudo, no âmbito da Educação Básica parte, pois, de dois lados: de um encontra-se o professor que tem a função de indicar os caminhos a serem percorridos, de demonstrar os propósitos na formação leitora dos estudantes e como ter acesso a eles; e do outro, estão os sujeitos em condições de aprendizagem, que precisam, primeiramente, demonstrar interesse em construir novos saberes, em compreender que as realidades nas quais estão imersos apenas serão transformadas mediante o papel singular e contundente da educação nas trajetórias buscadas nas práticas sociais e escolarizadas de letramento.

O progresso leitor educativo nas propostas de aprendizagem e de valorização das práticas sociais se insere na necessidade de que o aluno tem de compreender o porquê de se realizar determinadas leituras, de diversas formas de escrita e de conhecimento da literatura canônica e das chamadas literaturas de massa. Todo estilo de leitura é válido quando apresenta propósitos e sentidos ao processo de formação leitora cidadã na escola e fora dela, assim como há a necessidade de destacar que a escrita é uma representação simbólica do que o sujeito acredita, de suas concepções e do que lhes foi oferecido durante o contínuo processo de formação, a leitura, por sua vez, é a realização desse outro mundo que nos inserimos e que garimpamos o entendimento dos sentidos textuais e de suas inferências.

Para se aprender a tocar um instrumento é necessário conhecê-lo, praticar e manuseá-lo constantemente, assim não é diferente com a formação e a ampliação do letramento literário, sua construção apenas se concretiza quando o sujeito experimenta continuamente transitar entre as diversas narrativas que lhes são apresentadas e de tornar amplo o repertório linguístico, literário e cultural; saber, por exemplo, qual é a relação da ilustração com texto e do texto com a presença da imagem, sendo, pois, demonstradas muitas formas acessíveis de letramento literário na formação ética e cidadã do alunado nas análises propositivas da leitura.

Analisar o texto é procurar compreender sua elaboração escrita e imagética para com ela sustentar um sentido. Esse modo de ler precisa ser aprendido tal como se aprende outras práticas e conteúdos. O espaço da literatura como texto na sala de aula trata dessa necessidade de aprendizagem que demanda tanto o contato permanente com o texto literário quanto a mediação do professor na formação do leitor. (COSSON, 2010, p. 61)

Quando se possibilita o trabalho com o texto literário na escola, abre-se espaço para a dialogicidade entre as diferentes linguagens que compõem o processo formativo do sujeito,

destacando, ainda, a carência necessária do lugar de evidência da literatura nas propostas de letramento dos estudantes, visto que não se pode falar de literatura na escola sem que os sujeitos em situação de aprendizagem não tenham o contato com texto que lhes impulse a creditar (dar créditos) seus conhecimentos a partir de uma troca de saberes e experiências diversas realizadas no contexto escolar.

Os letramentos são múltiplos e valorizados no campo do ensino-aprendizagem (será?). Ensinar, por exemplo, como os sentidos de cada texto se adequam ao seu contexto de produção, a começar pelos anos iniciais de escolarização do sujeito à fase adulta, daí a relevância da literatura e de suas referências. Além disso, inserir os sujeitos nas dimensões cognitivas, sociais e linguísticas da leitura, de modo que o leitor experimente o valor simbólico na “explicação do mundo, mas a possibilidade de vivenciar o outro do mundo” (LEVY, 2011, p. 27).

O valor simbólico da leitura possibilita a vivência do mundo e do acesso aos propósitos da literatura. Destacar como os letramentos literários se mantêm na compreensão e na formação do leitor proficiente pressupõe partir das inferências da narrativa e nas modalidades textuais. Isso não justifica utilizar o texto como pretexto nas aprendizagens, mas com seus sentidos, características e propósitos, já que a simbologia literária insere o sujeito no plano do discurso. Nesse sentido, há a necessidade de inserção das crianças no mundo literário.

A literatura no caráter formador faz com que as crianças apreciem a essência da arte literária, possibilitando uma inter-relação com seu cotidiano. Quanto mais oferecermos literatura às crianças, mais elas estarão capacitadas a entender o texto, a interpretar, a valorizar e a ativar os seus intertextos constituídos para o desenvolvimento de uma competência literária. (BURLAMAQUE; MARTINS; ARAUJO, 2011, p. 81)

O ensino de literatura na escola, da leitura literária e do processo de letramento literário parte da compreensão do plano global do texto para as suas particularidades, da estética para a poética que as narrativas apresentam, do valor simbólico e das imagens que são construídas pelo leitor no entendimento dos sentidos textuais, por isso, as ações de letramento no contexto de escolarização não podem ser realizadas como propostas inseridas na concepção de passar o tempo, mas, numa pedagogia capaz de destacar nas aprendizagens os conhecimentos necessários para o respeito aos discursos produzidos e na efetivação de novas formas de reafirmar o uso da palavra no texto, já que a “linguagem literária chama o leitor a viver aquilo que lhe é proposto, sua própria realidade concreta” (LEVY, 2011, p. 21).

A construção do processo leitor, isto é, de letramento na escola considera as possibilidades que são criadas para que o sujeito em formação se perceba inserido nos desafios da própria formação. Isso não significa oferecer o conhecimento finalizado, porém, indicar as pistas necessárias que agucem a curiosidade e permitam ao leitor reavivar suas lembranças pessoais e referências de leitura que indiquem as fronteiras existentes entre seus gostos e suas reais necessidades, de modo que o letramento corresponda desde as fases iniciais às etapas da tenra idade, constituindo-se como ação contínua na compreensão do mundo e no papel autêntico do sujeito na sociedade da informação.

Criar oportunidades para que as crianças interajam livremente com livros e textos literários de um modo geral e sugerir, em algumas ocasiões, que elas indiquem qual leitura será realizada na roda de histórias podem sinalizar, para o professor, quais as preferências de seus alunos. O interesse previamente demonstrado por determinadas temáticas, autores, gêneros literários, certamente será um bom começo para a conversa a ser desencadeada antes, durante ou depois da leitura. (BRANDÃO; ROSA, 2010, p. 77)

Usar o texto literário nas práticas de escolarização na Educação Básica é partir das oportunidades acessíveis oferecidas pela escola para que seus agentes tenham a possibilidade de sinalizarem suas preferências e suas necessidades no aprendizado da literatura como área pertinente ao campo do saber. O processo de construção do letramento literário nas instituições escolares se fortifica quando os professores têm intimidade com as ações de leitura e escrita inseridas em um processo de troca de conhecimentos e de reflexão, visto que há uma carência de compreender como a formação dos formadores está sendo realizada; fortalecer o letramento docente, para subsidiar o letramento literário discente.

Assim sendo, o letramento literário é representado pelo acesso que os agentes escolares têm aos textos, às práticas sociais e se faz quando todos têm os mesmos acessos à cultura letrada, aos propósitos das narrativas, à valorização do conhecimento de mundo, às peculiaridades da escolarização de cada sujeito em que sejam respeitadas e consideradas as individualidades no campo da coletividade significativa inseridas nas práticas sociais e escolarizadas de ensino-aprendizagem. No tópico seguinte, uma relação entre a acessibilidade literária e tecnológica na vertente da escola inclusiva é elucidada.

ACESSIBILIDADE LITERÁRIA E TECNOLÓGICA NA ESCOLA INCLUSIVA

Na escola, muitos são os desafios encontrados, porém, é nesse ambiente que se tem a noção constitutiva de um projeto social. A sociedade é formada por cidadãos e estes constituem a escola, mas, até que ponto a instituição escolar tem sido vista como espaço de

todos e para todos? A escola está preparada para receber as pessoas com necessidades educativas especiais? Os profissionais apresentam uma formação sólida para o atendimento especializado e destinado a cada especificidade? O certo é que nos encontramos em um grande impasse que, muitas vezes, não nos direcionam às respostas almejadas.

Os questionamentos são necessários e urgentes para que se pense, verdadeiramente, a escola como espaço comum e democrático a todos. O coletivo, nesse contexto, dialoga com as individualidades de cada sujeito e constrói um ambiente que precisa ser caracterizado pela oportunidade de produzir conhecimentos, pela acessibilidade às práticas de produção do saber, visto que a escola ideal não é a que apresenta uma infraestrutura de última geração e com índices maquiados de aprovação para serem mostrados aos gestores municipais e estaduais, sem que as metodológicas não sejam acessíveis; não se omite com isso, que a estrutura da instituição não seja necessária, mas a constituição de um espaço ideal para todos aprenderem juntos depende também das concepções estratégicas que os profissionais realizam na cotidianidade de suas práticas: é isso que insere a escola na proposta da inclusão, o respeito pelo outro e as adequações no interrogatório de cada sujeito.

A escola comum se torna inclusiva quando reconhece as diferenças dos alunos diante do processo educativo e busca a participação e o progresso de todos, adotando novas práticas pedagógicas. Não é fácil e imediata a adoção dessas novas práticas, pois ela depende de mudanças que vão além da escola e da sala de aula. Para que essa escola possa se concretizar, é patente a necessidade de atualização e desenvolvimento de novos conceitos, assim como a redefinição e a aplicação de alternativas e práticas pedagógicas e educacionais compatíveis com a inclusão. (ROPOLI, 2010, p. 9)

A proposta de ensino na perspectiva inclusiva não é fortalecer as restrições dos sujeitos, mas, colocar a pessoa acima das limitações, reconhecendo suas habilidades cognitivas, linguísticas e motoras capazes de inserir o sujeito no contexto das oportunidades de aprender, de questionar, de ser desafiado e de ensinar, porque cada um de nós tem um pouco a ensinar e uma imensidão a aprender. Assim, a escola inclusiva é a escola das possibilidades na qual todos aprendem igualmente e os currículos se adequem às necessidades de aprendizagem e que estes não tenham que se adaptar à forma como aquela ensina por meio de seus professores e não estes se adaptem às formas de ensinar.

Todas as propostas de ensino-aprendizagem na escola inclusiva estão adequadas às limitações dos sujeitos que enxergam no espaço escolar muito mais que um ambiente para a interação e inserção, coaduna-se em um contexto no qual as individualidades são respeitadas, os acessos à informação e ao conhecimento são equacionados, visto que a construção de uma

escola na perspectiva da inclusão é uma tarefa de todos nós que fazemos parte do ambiente formador, e as nossas atitudes revelam muito do que somos capazes de fazer para o bem comum do outro. Assim, a pedagogia da escola inclusiva vem nos mostrar que o outro é parte de nós e que nós somos integrantes do outro.

Os desafios no processo de ensino-aprendizagem na escola inclusiva são desmitificados quando são possibilitadas as mesmas chances de adquirir, complementar e suplementar a diversidade de saberes comuns ao espaço escolar, a começar pela acessibilidade ao letramento literário também dos sujeitos com necessidades educacionais especiais; compreender, por exemplo, como a linguagem simbólica é construída e entendida por eles, como as palavras ganham sentidos na efetivação da pedagogia das possibilidades e como a linguagem literária é representada na realidade da inclusão, pois, enquanto a “linguagem comum procura, a partir de um sentido abstrato, nos dar as coisas concretas, a linguagem literária cria um mundo próprio de coisas concretas e, exatamente por isso, não remete a algo exterior a ela. Sua realização só é possível em si mesma” (LEVY, 2011, p. 20-21).

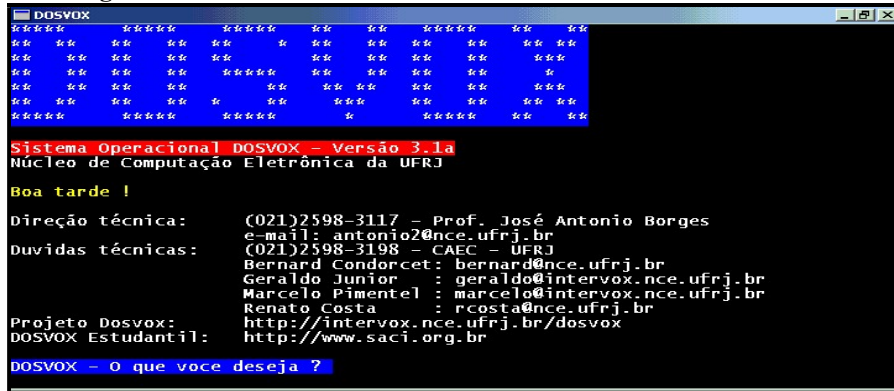
Quando se pensa na efetivação do letramento literário na escola se projeta todas as propostas aos sujeitos igualmente. A igualdade se insere no projeto de escola inclusiva, isto é, tornar iguais os mesmos desafios para a ampliação do processo leitor dos sujeitos inseridos nas práticas escolares, visto que compartilhar as propostas de inclusão significa “compreendê-las como procedimento em construção, pois, incluir é de fato um ato de trocas, entendimento e valorização. É antes de tudo uma luta contra todo processo de exclusão” (SOUSA, 2015a, p. 3).

Muitas podem ser as possibilidades ofertadas aos estudantes com necessidades educacionais especiais ao acesso ao processo de letramento e de leitura literária na escola inclusiva, desde que o professor, principal proponente de ensino, entenda-se como um ser em processo contínuo de formação. E uma dessas vertentes é a utilização da tecnologia disponível para tornar acessível o conhecimento a todos, por exemplo, o uso do Sistema Operacional Dosvox, que é um programa com síntese de voz e pode ser um excelente aliado na ampliação das capacidades leitoras dos sujeitos com deficiência visual e baixa visão.

Na perspectiva do aluno com campo visual reduzido, os recursos tecnológicos da informática representam a possibilidade do estudante enxergar os textos e imagens a partir do recurso “Zoom”, ampliando fonte e estilos de letras, embora seja temporária é uma das formas que o professor encontra de inseri-lo no contexto da cultura letrada. Aos estudantes com limitação visual total, isto é, cegueira, há a possibilidade de utilização do sistema Dosvox,

sendo, pois, um “ambiente específico com interfaces adaptativas que oferece programas próprios como editor de texto, leitor de documentos, recurso para impressão e formatação de textos em tinta e em Braille” (DOMINGUES; CARVALHO; ARRUDA, 2010, p. 22).

Figura 1: TELA INICIAL DO SISTEMA OPERACIONAL DOSVOX



Além da utilização do Dosvox na ampliação do processo de letramento literário, o professor pode recorrer ao uso do livro acessível digital por meio do Projeto Daisy. Cabe destacar que o formato Daisy (*Digital Accessible Information System*) é um formato acessível digital desenvolvido pelo Consórcio Daisy em 1996, nos Estados Unidos, com a finalidade de permitir o acesso e a publicação de livros falados. No Brasil, a disponibilidade do formato digital é feita pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), em parceria com o Núcleo de Computação Eletrônica, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (NCE/ UFRJ), recebendo a nomenclatura de *Mecdaisy*. Assim, tanto as interfaces ambientais tecnológicas do Dosvox e Mecdaisy auxiliam as pessoas com deficiência visual no acesso à leitura de livros, revistas e textos falados, visto que são programas com síntese de voz, disponibilizados, gratuitamente, para *downloads* e instalações nas escolas regulares de ensino, tornando o espaço educacional um ambiente inclusivo por meio da acessibilidade tecnológica à informação.

A diferença entre os programas Mecdaisy e Dosvox é que este não realiza a leitura de imagens, a não ser que elas sejam descritas em formato textual, isto é, *txt*, para que sejam narrados os elementos que compõem as figuras estáticas (paisagens, fotografias, imagens, gráficos, etc.), enquanto que aquele, além de permitir fácil navegabilidade, possibilita ao usuário à descrição de figuras, gráficos e quaisquer imagens presentes no documento, como também oferecem que os sujeitos façam anotações no documento lido, além disso, amplia a política acessível do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), oferecendo às instituições, que solicitarem os materiais em áudio. Assim, as tecnologias devem estar em “prol da melhoria da vida das pessoas tanto acadêmica quanto social. Essas possibilidades de independência, autonomia, acessibilidade e cidadania requerem da escola atitudes que

realmente funcionem, que sejam capazes de impactar a vida dos sujeitos com deficiência” (SOUSA, 2015b, p. 93).

Para os estudantes com deficiência auditiva, além dos intérpretes e tradutores da Língua Brasileira de Sinais (Libras) em sala de aula, podem contar também com o auxílio do aplicativo *Hand Talk App*, em que aproxima a comunicação entre os falantes e a Comunidade Surda, traduzindo a Língua Portuguesa para a Língua de Sinais, o que não desqualifica a função e a atuação significativa do tradutor e do intérprete em Libras nas práticas de sala de aula.

Além disso, outra questão que tem se destacado e que merece reconhecimento é a inserção do ensino de Língua Brasileira de Sinais nas turmas de Educação Básica; isso aproxima os alunos sem deficiência com o aluno surdo e possibilita a construção de um espaço mais humano e acolhedor. As aulas de Libras têm sido intensificadas nas aulas de Língua Portuguesa e Matemática, o que representa um direcionamento das propostas de inclusão.

Figura 2: APLICATIVO TRADUTOR DE LÍNGUA DE SINAIS HAND TALK APP



O aplicativo funciona de maneira a possibilitar que mais pessoas tenham acesso à comunicação espaço-visual da Comunidade Surda. A ferramenta auxilia professores de sala de aula regular a se comunicarem com o sujeito surdo, embora sua principal função não é a substituição do intérprete e do tradutor nos contextos das aprendizagens, mas, representa uma das maneiras de tornar acessível a todos a informação, diminuindo as barreiras comunicativas encontradas na promoção da política linguística escolar e das práticas inclusivas e, nesse sentido, atribui-se funcionalidade ao uso da tecnologia nos espaços de produção do conhecimento.

Os recursos da tecnologia digital da informação e da comunicação estão a serviço de todos, carecendo, pois, do professor da sala regular e dos profissionais que trabalham nos Laboratório de Informática Educativa conhecer tais recursos e com isso diminuir as barreiras

comunicacionais e acessíveis ao conhecimento e ao processo interpessoal dos sujeitos no contexto escolar. Nesse sentido, o acesso às propostas de Educação Inclusiva é uma tarefa de todos, porque a inclusão não é o privilégio de poucos, “mas de todos os excluídos de alguma forma pela sociedade. A política inclusiva escolar tem por fundamentação buscar a transformação das ambiências de ensino de forma que se tornem lugares de formação, respeito, oportunidade e acessibilidade na sistematização do saber” (SOUSA, 2015b, p. 99).

Retomando a função das tecnologias no processo de ampliação do letramento literário e na equiparação das oportunidades de acesso ao conhecimento, à informação e na certeza de que cada um de nós apresenta uma maneira e um ritmo singular de produzir saberes é que as práticas educacionais precisam ser pensadas de modo a permitir, ao seu tempo, as pessoas com necessidades visuais, locomotivas, auditivas e outras, desenvolverem competências e construir conhecimentos. Assim, nem sempre o tempo que é destinado à escolarização e à ampliação da formação humana, ética e literária dos sujeitos com algum tipo de limitação é o que de fato eles necessitam para se desenvolver.

Toda proposta de inclusão exige conhecimento, pesquisa e muito estudo para que as práticas se equacionem mediante as necessidades, porque o principal papel da escola inclusiva não é apenas recepcionar os sujeitos com necessidades educativas especiais, mas, principalmente, reconhecer como cada um constrói conhecimentos e se inter-relaciona com as práticas de saberes que, quase sempre, são pensadas a partir dos modelos das pessoas sem limitação; é preciso, nesse sentido, adequar práticas e convicções sobre os propósitos efetivados para a educação a partir do olhar dos sujeitos com limitação.

O aplicativo *Hand Talk App*, por exemplo, permite que todas as pessoas que tenham acesso às tecnologias digitais de informação também tenham a oportunidade de dirimir as barreiras comunicativas entre os sujeitos com surdez e a comunidade ouvinte inserida no contexto escolar e fora dele. Compreender como a Língua Brasileira de Sinais representa um processo cultural, linguístico e identitário da Comunidade Surda pressupõe conhecer como a linguística de sinais se articula a partir de cinco combinações (configuração das mãos, ponto de articulação, movimento, orientação e direção, expressão facial ou corporal). Assim sendo, a Língua de Sinais para os indivíduos com surdez é a representação da identidade semântico-linguística própria de sua comunidade e que, por vezes, tenta interagir no contexto diverso da escola e da sociedade.

As transformações estão a todo instante ocorrendo, visto que as práticas escolares não podem ficar aquém dessas inovações atitudinais e tecnológicas, precisa, pois, estreitar as

relações entre o processo interativo de letramento com as reais necessidades dos sujeitos. O *Hand Talk App*, por exemplo, é uma das possibilidades e o diferencial do aplicativo é que foi de início projetado para *smartphones* e *tablets*, além disso, ter sido eleito pela Organização das Nações Unidas (ONU), o melhor aplicativo social do mundo, na WSA-Mobile, evento realizado em Abu Dhabi, nos Emirados Árabes.

Assim, na imagem, a seguir, Hugo, o personagem criado para a visualidade do aplicativo reproduz a saudação “bom feriado” por meio da configuração espacial das mãos.

Figura 3: REPRODUÇÃO DO HAND TALK APP



O fortalecimento do processo de letramento na escola e fora dela dialoga com a produção do conhecimento que se produz na formação humana, por isso, a necessidade de conhecer as mudanças que estão ocorrendo além das paredes da instituição escolar, eleger as que se adequam à aquisição e na equiparação dos saberes é uma questão necessária e de respeito aos direitos humanitários e de linguagem, já que toda língua traz uma “variedade de formas de expressão, abrindo-se, dessa maneira, para o falante um amplo espaço de formulação, de escola entre um leque de opções. Assim, a construção de sentidos no texto depende, em grande parte, das escolhas que ele realiza” (KOCH, 2014, p. 101). É nessa perspectiva de ampliação dos conhecimentos que as práticas escolares devem ser planejadas e fortalecidas na oferta de desenvolvimento de todas as capacidades inerentes ao ser humano, assim, é necessário enxergar muito mais o ser humano com suas capacidades que as necessidades que, quase sempre, têm ocupado lugar de destaque nas propostas de produção dos múltiplos saberes.

É necessário coadunar as práticas leitoras e de acesso ao conhecimento com as necessidades comunicativas dos sujeitos no processo de comunicação, de respeito e de oportunidades de desenvolvimento das habilidades inerentes à linguagem. Nesse sentido, no quadro, a seguir, alguns recursos tecnológicos são apresentados, além dos destacados, que

visam equacionar as práticas de ensino e dirimir as disparidades comunicativas no campo da inclusão.

Figura 4: TECNOLOGIA E INTERFACES NO PROCESSO DE INCLUSÃO

INTERFACE	DESCRIÇÃO
Dicionário da Língua Brasileira de Sinais	O Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) possui um dicionário de Libras, no qual há a possibilidade de tradução de palavras do Português para a Libras, podendo ser utilizado em sala de aula, na internet e na construção de livros virtuais, traduzindo informações por meio de sinais animados via computador.
Falibras	Apoia a comunicação oral entre ouvintes e surdos, que por meio de um microfone, a fala é traduzida em Língua Brasileira de Sinais.
ProDeaf	Conjunto de <i>softwares</i> para empresas de uso pessoal, similar ao Falibras e ao dicionário/INES, traduz o Português para Libras e torna <i>websites</i> de empresas acessíveis para surdos. É suporte para diversas plataformas com uso de projeções 3D, demonstrando a tradução.
Falibras Messenger	Tradutor adaptado a um comunicador de mensagens instantâneas integrado com a rede social Telegram, a comunicação entre ouvintes e surdos é realizada e contribui na aquisição de uma nova língua.

Todas as interfaces tecnológicas devem estar a serviço do ser humano, assim como são as propostas que destacam o processo de comunicação entre os sujeitos com surdez aos indivíduos ouvintes, porém, a tecnologia só tem respaldo quando as atitudes metodológicas e as mudanças de conceito são concretizadas mediante a sensibilidade humana e, principalmente, enxergar o outro com suas condições linguísticas e interativas e não apenas com suas limitações.

Além dos recursos tecnológicos que podem ser utilizados no processo de letramento literário dos estudantes com necessidades educacionais especiais, há ainda a possibilidade de praticidade da técnica da audiodescrição (AD), que se constitui na realização da leitura e na descrição de imagens para os estudantes que não dispõem do campo visual preservado. A realização da AD eficaz requer formação adequada do profissional com a situação e do uso de técnicas que corroborem para a compreensão de quem está ouvindo a narrativa lida, narrada ou descrita, por exemplo, ler compassadamente, respeitando os elementos fonéticos e gráficos presentes no texto é o início de uma boa audiodescrição.

A audiodescrição é um recurso de acessibilidade comunicacional que amplia o entendimento das pessoas com deficiência visual em todos os tipos de eventos, sejam eles acadêmicos, científicos, sociais ou religiosos, por meio de informação sonora. Transforma o visual em verbal, abrindo possibilidades maiores de acesso à cultura e à informação, contribuindo para a inclusão cultural, social e escolar. Além das pessoas com deficiência visual, a audiodescrição amplia também o entendimento de pessoas com deficiência intelectual, idosos, pessoas com déficit de atenção, autistas, disléxicos e outros. (MOTTA, 2016, p. 15-16)

O desenvolvimento da AD no contexto escolar é uma técnica fundamental para a descrição dos elementos imagéticos que se inserem, sobretudo, nos livros didáticos, as chamadas, imagens estáticas como fotografias, charges, cartuns, tirinhas, histórias em quadrinhos e no desenvolvimento das rodas de contação de histórias que representam uma das possibilidades de aquisição e complementação do processo de letramento literário na escola.

Quando são utilizados todos os recursos e técnicas disponíveis para a formação integral do sujeito, estamos transitando no ambiente fértil e promissor da escola inclusiva que enxerga todos nas suas individualidades e promove o acesso à informação e à formação de maneira respeitosa e igualitária, pois, a construção das práticas metodológicas inclusivas, da escola como espaço de todos e, conseqüentemente, da sociedade menos seletiva é uma tarefa de cada um de nós. Nesse sentido, no quadro, a seguir, são apresentadas algumas técnicas acerca da audiodescrição, para o acesso aos exames, seletivos e apreciação da narrativa seja fortalecida.

Figura 5: TÉCNICAS DE LEITURA DE AUDIODESCRIÇÃO

AÇÃO	DESCRIÇÃO
Entonação	A questão da entonação é simples e não apresenta grandes dificuldades.
Altura	A voz deve ter uma altura média, o que depende do ambiente, faz-se necessário elevar ou reduzir o seu tom. Evitar lugares barulhentos onde existam frequentes interrupções ou distração durante a leitura.
Ritmo	A velocidade deve ser regular, evitando-se a lentidão e a rapidez durante o processo. Exceto por solicitação do ouvinte.
Recursos gráficos	Merecem uma devida atenção por, muitas vezes, assinalarem características necessárias para a compreensão do texto.
Gráficos e fotos	Podem ser descritos com detalhes para que o ouvinte imagine a situação e fixar com mais eficiência as informações recebidas.
Parênteses	Esta marcação deve ser lida da seguinte maneira: - “Abre parênteses...” e “... fecha parênteses” – quando entre eles estiverem mais de uma palavra. - “Entre parênteses” – quando dentro deles estiver uma só palavra.
Aspas	São lidas como os parênteses. Pode-se acrescentar um efetivo vocal para marcar a mudança de interlocutores, quando as aspas exercerem esta função. - “Abre aspas...” e “... fecha aspas” – quando existirem entre elas mais de duas palavras. - “Entre aspas” – quando entre elas estiver apenas uma palavra.
Travessão	Omite-se quando trata da mudança de fala entre interlocutores. Contudo, deve ser lido se estiver exercendo outra função no texto.
Rodapé	Notas de rodapé devem ser lidas imediatamente após seu aparecimento. Caso sejam lidas após toda a página, o ouvinte poderá perder o contexto da nota. A leitura das notas se faz assim: - “Nota de rodapé...” - lê-se a nota e depois se diz “... voltando ao texto...” para prosseguir a leitura.
Palavras	Palavras estrangeiras devem ser lidas da maneira que for possível ao leitor e, posteriormente, soletradas. Exemplo: Meu nome é Washington. Lê-se

Estrangeiras	“ <i>Meu nome é Washington w-a-s-h-i-n-g-t-o-n</i> ”. Os pontos de interrogação, exclamação, contínuos, finais, vírgulas e acentuação não se leem, pois, ficam claros na entonação diferenciada.
--------------	--

Fonte: Adaptado de Moreira (2013)

Assim sendo, com o uso da tecnologia há que se destacar que o processo de letramento literário mantém uma relação de acesso inovador e adaptado às necessidades dos sujeitos que vislumbram, nas práticas escolares, uma chance de mudar o percurso de suas trajetórias e convidando a sociedade para um diálogo capaz de enxergar o ser humano além de suas limitações, vê-lo como indivíduo com habilidades e limitações, mas, que precisa estar inserido nos contextos de formação e promovendo o processo inclusivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todas as instituições educativas podem ser inclusivas quando reconhecem as necessidades de aprendizagens dos sujeitos que estão inseridos nas propostas metodológicas de ensino, quando mantêm um diálogo com as transformações sociais que estão ocorrendo a todo instante e quando se sentem capazes de criar estratégias e mudar atitudes.

Possibilitar o processo de letramento literário na perspectiva de todos os sujeitos com e sem deficiência significa encarar os desafios demonstrados na atuação das práticas metodológicas acessíveis à leitura. Muitas são as propostas que podem ser destacadas na promoção da leitura literária no contexto das aprendizagens, possibilitando a todos as mesmas chances de acessar as ações de letramento propostas pelos agentes educativos, valorizando as ações sociais e as intervenções escolarizadas.

Quando se permite que todos os sujeitos tenham as mesmas possibilidades de construção do conhecimento, são promovidas ações e mudanças nas infraestruturas e atitudinais em prol do atendimento e da educação de todos. Nesse sentido, a escola não pode se mostrar aquém da funcionalidade e da valorização dos recursos tecnológicos que propõem o saber de maneira igualitária.

Assim, a construção de espaços educativos inclusivos é uma missão de todos nós, que estamos inseridos no processo interativo, considerando as especificidades e as necessidades de cada sujeito que vislumbra na escola e nas suas práticas acessíveis ao conhecimento uma alternativa de mudar os trajetos da experiência humana no campo do letramento literário, dialogando com as transformações tecnológicas, que valorizam as habilidades cognitivas e o ser humano e não destaque as limitações e, por fim, letramento literário é a representatividade simbólica da qual os sujeitos têm acesso tanto aos contextos escolarizados quando sociais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa. A leitura de textos literários na sala de aula: é conversando que a gente se entende. In: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo. (Orgs.). *Literatura: ensino fundamental*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.
- BURLAMAQUE, Fabiane Verardi; MARTINS, Kelly Cristina Costa; ARAUJO, Mayara dos Santos. A leitura do livro de imagem na formação do leitor. In: SOUZA, Renata Junqueira; FEBA, Berta Lúcia Tagliari. (Orgs.). *Leitura literária na escola: reflexões e propostas na perspectiva do letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.
- COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.
- COSSON, Rildo. O espaço da literatura na sala de aula. In: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo. (Orgs.). *Literatura: ensino fundamental*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.
- DOMINGUES, Celma dos Anjos; CARVALHO, Silvia Helena Rodrigues; ARRUDA, Sônia Maria Chadi de Paula. Característica da baixa visão. In: DOMINGUES, Celma dos Anjos et al. *A Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar: os alunos com deficiência visual – baixa visão e cegueira*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.
- KOCH, Ingedore Villaça. *As tramas do texto*. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2014.
- LEVY, Tatiana Salem. *A experiência do fora: Blanchot, Foucault e Deleuze*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.
- MOREIRA, Cristiano Marins. Técnicas de leitura para leitores: os leitores deficientes visuais. In: *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*. Rio de Janeiro, 2013. Disponível em <<http://www.filologia.org.br/ixcnlf/5/01.htm>> Acesso em 05 dez. 2013.2013.
- MOTTA, Livia Maria Villela de Melo. *Audiodescrição na escola: abrindo caminhos para leitura de mundo*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.
- ROPOLI, Edilene Aparecida et al. *A Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.
- SOUZA, Ivan Vale de. Atuação do professor itinerante na Educação Básica. In: *II CONGRESSO PARAENSE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL/ I FÓRUM PERMANENTE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ*. 12 a 14 de novembro de 2015. Anais... Marabá – PA: Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, 2015a. Disponível em:

<https://cpee.unifesspa.edu.br/images/Anais_IICpee/Ivan_Vale_de_Sousa.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2017.

_____. Tecnologia acessível: reflexões sobre a utilização de recursos tecnológicos sonoros como acessibilidade aos textos literários para o aprendiz com deficiência visual. In: *DESAFIOS: REVISTA INTERDISCIPLINAR DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS*. V. 1, n. 02, p. 84-103, jan/jun. 2015b. Disponível em: <<https://sistemas2.uft.edu.br:8004/index.php/desafios/article/view/925>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

Artigo recebido em: 30/05/17

Artigo aceito em: 20/06/17