

#PRACEGOVER: UMA PROPOSTA CIDADÃ DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Pollyanne Bicalho RIBEIRO¹
Universidade Federal do Ceará (UFC)
pollyanne.bicalho@gmail.com

Juliana Freitas AGUIAR²
Secretaria da Educação do Estado do Ceará (UFC)
jujufrei@yahoo.com.br

Francisco Rogiellyson da Silva ANDRADE³
Universidade Estadual do Ceará (UFC)
rogiellyson.andrade@uece.br

RESUMO: Neste artigo, apresenta-se uma proposta para o trabalho com letramento virtual crítico em interface com o incentivo ao processo de inclusão de pessoas com deficiência visual a partir do Projeto *#PraCegoVer*. O aporte teórico de que nos utilizamos advém das concepções de multiletramentos e de letramentos virtuais críticos, que defendem que o trabalho escolar com os textos digitais deve propiciar o engajamento em práticas de linguagem no contexto digital, assim como a análise dos modos semióticos de produção de sentido que perfazem os textos circulantes nessa esfera. A partir disso, apresentamos uma proposta didática para a produção de audiodescrições de imagens, inspirados no Projeto *#PraCegoVer*. Além disso, compartilhamos uma experiência realizada em uma escola pública cearense com a referida proposta, discutindo seus resultados na aprendizagem dos estudantes. Defende-se, a partir da discussão executada, que levar o Projeto *#PraCegoVer* ao contexto escolar parece não só ser uma oportunidade de proporcionar o conhecimento da proposta, mas de reconhecer o seu papel político de valorizar iniciativas inclusivas de produção textual, bem como de mobilizar, desenvolver e/ou refinar letramentos.

PALAVRAS-CHAVE: *#PraCegoVer*; letramento virtual crítico; produção textual inclusão.

#PRACEGOVER: A CITIZEN'S PROPOSAL FOR PORTUGUESE LANGUAGE TEACHING

ABSTRACT: This article presents a proposal for working with critical virtual literacy at the interface with the inclusion process of people with visual impairments, based on the *#PraCegoVer* Project. The theoretical framework we use comes from the conceptions of multilearning and critical virtual literacy, which argue that school work with digital texts

¹ Pós-Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade de São Paulo, Doutora em Linguística Aplicada pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, mestra em Educação pela Universidade São Marcos e graduada em Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais.

² Mestra em Letras pelo Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal do Ceará, especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Universidade Estadual do Ceará e graduada em Letras/ Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Ceará.

³ Mestre e Doutor em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará, especialista em Linguística Aplicada e Ensino de Línguas pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e graduado em Letras/Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Ceará.

should encourage engagement in language practices in the digital context, as well as analysis of the semiotic modes of meaning production that make up the texts circulating in this sphere. With this in mind, we present a didactic proposal for the production of audio descriptions of images, inspired by the *#PraCegoVer* Project. In addition, we share an experience carried out in a public school in Ceará with this proposal, discussing its results for student learning. Based on the discussion, we argue that bringing the *#PraCegoVer* Project to the school context seems to be not only an opportunity to provide knowledge of the proposal, but also to recognize its political role in valuing inclusive textual production initiatives, as well as mobilizing, developing and/or refining literacy.

KEYWORDS: *#PraCegoVer*; critical virtual literacy; textual production; inclusion.

1 INTRODUÇÃO

Nossa proposta visa a contribuir para a prática formativa, sobretudo, no que diz respeito à reflexão sobre o uso da linguagem no ambiente virtual como propulsor da inclusão de pessoas com deficiência visual. A ideia defendida é levar ações de empatia, a exemplo do Projeto *#PraCegoVer*, para o contexto escolar, a fim de promover o (re)conhecimento dessa ação cidadã e instaurar o movimento de se colocar no lugar do outro, o que pode resultar no desenvolvimento do olhar crítico sobre as condições de acessibilidade nas esferas sociais.

Ao se deparar com um texto, o leitor deflagra o processo de construção/produção de sentidos, a partir das informações (implícitas e explícitas) que garantirão uma interação singular entre sujeitos situados. O aluno, portanto, ao se envolver em uma atividade de leitura, mobiliza seu conhecimento linguístico-discursivo e, ainda, revisita seus valores, comportamentos, crenças.

Acreditamos que a proposta aqui defendida é relevante para se entender: (i) o modo como o sujeito, em processo de formação, seleciona, organiza e materializa elementos linguístico-discursivos durante a leitura no ambiente virtual; (ii) a produção textual engajada, visto que o aluno precisa levar em conta as limitações de sujeitos com dificuldades visuais; (iii) os recursos peculiares ao ambiente virtual que corroboram a produção textual e que promovem a acessibilidade; iv) a importância do trabalho em equipe para o desenvolvimento sociocognitivo.

Refletir sobre a construção de sentido no/pelo ambiente virtual pode auxiliar a repensar escolhas teórico-metodológicas investidas em sala de aula e, conseqüentemente, ampliar a condição de letramento dos alunos no contexto escolar. A propósito, como salienta Soares (2002, p. 145), o letramento se traduz pelas “práticas sociais de leitura e de escrita, de quem participa de eventos em que a escrita é parte integrante da interação entre pessoas e do processo de interpretação dessa interação”. Ações docentes, cujo objetivo é instaurar práticas sociais compatíveis com a necessidade do aluno, podem ser reveladores de dificuldades, frustrações, expectativas, satisfações na compreensão/produção de textos.

As possibilidades em torno do ensino calcado em âmbitos semióticos, entendidos como “qualquer conjunto de práticas que utilize uma ou mais modalidades (por exemplo, linguagem oral ou escrita, imagens [...]) para comunicar tipos característicos de significados” (Gee, 2004, p. 22), devem ganhar cada vez mais espaço na prática formativa pelo potencial atrativo entre os discentes e, portanto, para propiciar o desenvolvimento almejado no contexto escolar (Vygotski, 1998).

Organizamos o presente texto em cinco seções. Após esta introdução, a segunda visa a discorrer sobre a prática de letramento em ambiente virtual, considerando as várias semioses que compõem os textos ali presentes; a terceira cumpre o propósito de apresentar o projeto *#PraCegoVer* e a sua relevância para a formação cidadã; a quarta propõe uma proposta de atividades baseada no Projeto *#PraCegoVer*; a quinta realiza o relato da concretização da experiência ensejada por uma professora de uma escola pública estadual localizada no município de Fortaleza.

2 LETRAMENTO NO AMBIENTE VIRTUAL E INCLUSÃO

Na atualidade, a concepção de texto, no contexto escolar, ganhou novos contornos, já que se defende um ensino produtivo de Língua Portuguesa, baseado em textos reais,

contextualizados sócio-histórica e culturalmente. Assim, entender a situação comunicativa (quem diz, a quem se diz, por que se diz, onde se diz, quando se diz) é relevante para recepção, consumação e produção de textos (Antunes, 2003).

No ambiente virtual, a própria representação de texto tradicional cede lugar à hipertextualidade, que “é um conjunto de nós ligados por conexões” (Lèvy, 1993, p. 33), apresentando-se de maneira dinâmica, interativa e desprovida de uma ordem hierárquica entre as informações. Para Rojo e Moura (2012) e Rojo (2013), isso tem a ver com a desterritorialização causada pela autóctone ambiência das práticas multissemióticas.

A escola deve discutir e se apropriar dos aspectos peculiares ao engajamento em práticas de linguagem do ambiente virtual para que os alunos recorram, em suas vidas, aos saberes mediados pelo uso da tecnologia. Há uma infinidade de recursos digitais disponíveis que conferem ao texto uma nova representação, na qual há espaço para ícones, *emojis*, formas, cores, sons, movimentos, diagramações etc. A tecnologia não deve ser demonizada, como, às vezes, é colocada no discurso escolar, vista como algo a ser combatido em razão da dispersão que provoca. Ao invés disso, ela deve ser entendida como aliada da prática formativa.

Já sabemos que é preciso navegar, mas, se antes os alunos recebiam um livro ou um único texto xerocado para ler, agora eles têm acesso a múltiplas fontes de informação. Eles estão bem na porta de uma vasta biblioteca aberta o tempo todo e precisam saber como encontrar informação, precisam saber onde e como encontrar eficientemente essas informações, precisam selecionar as informações que julgam mais adequadas e pertinentes (Coscarelli, 2016, p. 12).

Para uma educação condizente com as práticas sociais atuais, é preciso que haja abertura para novas leituras, novas semioses e novos *lócus* de aprendizagem. Essa visão pluralizada acerca dos usos sociais da escrita evoca as idiosincrasias reveladas pelos usos, os campos de atuação, os sujeitos situados no espaço e no tempo, historicamente constituídos. Para Olson (1997), com o advento da escrita, várias maneiras de se relacionar

com o mundo se desenharam, já que ela passou a exercer um papel determinante nas atividades culturais e cognitivas do homem ocidental. Contudo, ter acesso a tal tecnologia não é garantia das habilidades necessárias para se relacionar com os produtos que circulam na “cultura letrada”.

A condição de letrado não é algo conquistado de maneira definitiva, pelo contrário, trata-se de um processo de aperfeiçoamento do uso da língua, constantemente (re)modelado face à demanda das práticas sociais. “O letramento é visto como maneiras de estruturação discursiva que afetam a nossa própria relação com o mundo” (Kleiman, 1998, p. 177-178). Nesse sentido, as mudanças sociais são refletidas na/pela linguagem e exigem dos sujeitos conhecimentos para interagirem satisfatoriamente com a pluralidade de gêneros que circulam socialmente.

Para Bakhtin (2004, p. 262), “[...] cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso”. Assim, se nos comunicamos através de gêneros, eles são as “correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem.” (Bakhtin, 2004, p. 268).

Através dos gêneros, os saberes são formulados, atualizados e transformados, assim como os sujeitos que se inter-relacionam. A enunciação, portanto, é única, visto que o seu trâmite está indexado no eu-aqui-agora, mas tanto responde aos enunciados anteriores quanto reverbera em enunciados futuros.

Segundo Marcuschi (2008, p. 155), os gêneros podem ser compreendidos como os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos, definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas.

O letramento, portanto, deve levar em conta os aspectos que constituem o gênero, sua função e sua circulação, visto que somente considerando tais nuances é que de fato pode se compreender a língua em funcionamento.

O termo letramento busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados socialmente, locais (próprios de uma comunidade específica) ou globais, recobrando contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola, etc.), em grupos e comunidades diversificadas culturalmente. (Rojo, 2009, p. 26)

Como há diversas demandas sociais de uso da língua, com suas especificidades, podemos dizer que o termo adequado é letramentos, ou, conforme Rojo e Moura (2012) defendem, multiletramentos.

[...] trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso de novas tecnologias da comunicação e de informação ('novos letramentos'), mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático - que envolva agência - de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos (Rojo; Moura, 2012, p. 8).

Sabemos que as produções culturais que nos circunscrevem se constituem por textos híbridos, de diferentes gêneros e interlocutores variados. Os multiletramentos devem contemplar dois aspectos presentes na contemporaneidade: “a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica” (Rojo; Moura, 2012, p. 13). Nessa configuração em que novas habilidades são exigidas, é preciso conhecer “novas ferramentas – além das da escrita manual (papel, pena, lápis, caneta, giz e lousa) e impressora (tipografia, imprensa) – de áudio, vídeo, tratamento de imagem, edição e diagramação” (Rojo; Moura, 2012, p. 21).

Mas, afinal, o que podemos compreender como letramento digital? Como a cada instante surgem novos recursos no ambiente virtual, é difícil afirmar que há apropriação ampla e garantida do uso crítico da linguagem nesse contexto. Isso porque os textos, na

perspectiva dos multiletramentos, são marcados por imagens, sons, assumem propósito interativo, colaborativo, híbrido.

Para Selfe (1999, p. 11), letramento digital se constitui como “[...] uma complexa série de valores, práticas e habilidades situados social e culturalmente envolvidos em operar linguisticamente dentro de um contexto de ambientes eletrônicos, que incluem leitura, escrita e comunicação”.

O aprendiz deve buscar conhecimentos, recorrer ao seu acervo de informações e reconstruir uma nova ordem de saberes no entrecruzamento do dado e do novo. Salienta-se que ao professor caberá conhecer as especificidades do objeto de ensino; não basta simplesmente que os alunos entrem no ambiente virtual, sem planejamento e reflexão. É preciso pensar o objeto de ensino no/para esse contexto, compreender os recursos ali disponíveis, os meios de interação, a fim de se alcançar uma prática inovadora. Como dizem Rojo (2009) e Rojo e Moura (2012), trata-se de enxertar de critérios éticos, estéticos e políticos a análise e o engajamento em práticas de linguagem, com o fito de alçar o estudante ao patamar de analista crítico.

O cenário instaurado pelo ambiente virtual requer das escolas uma revisão de um currículo, que, em geral, está calcado na representação de ensino linear, sequenciado, fragmentado. As potencialidades disponibilizadas por esse ambiente são vastíssimas e possibilitam instaurar um ensino mais dinâmico, plural, transdisciplinar, em espiral. A proposta curricular deve se construir de maneira multirreferencial, ou seja, deve possibilitar a prática de leitura a partir de diferentes vertentes, considerando os diversos sistemas de referências (Ardoino, 1998).

Segundo Coscarelli (2016), formamos cidadãos através do exercício da criticidade. Para isso, é preciso garantir o acesso à informação e, diante dela, ensinar a julgar, avaliar a pertinência, a veracidade, a relevância. Os alunos devem aprender a “navegar no impresso e

no digital, sendo capazes de compreender e utilizar eficientemente índices, menus, títulos e subtítulos, marcas de diagramação que sinalizam capítulos, seções, páginas, *sites*, o todo e as partes de que ele é composto, entre outros.” (Coscarelli, 2016, p. 12).

A prática formativa, a partir dessa perspectiva, deve levar o aluno a novos espaços, novas interações, a enfrentar desafios e a solucionar problemas. Essa prática pode ser instigante, atraente, o que, por sua vez, possibilita a abordagem de objetos de ensino de maneira significativa, alinhada à demanda social da atualidade, com um maior engajamento.

No ambiente virtual, a interação é ampla, já que o fluxo informacional é bidirecional (todos-todos), distinguindo-se, pois, do fluxo unidirecional (um-todos), peculiar às mídias massivas (Lèvy, 1993). Nesse contexto, novos relacionamentos emergem, novas construções de sentido se viabilizam, o contexto espacial e temporal ganha outras configurações.

O aluno, portanto, deparar-se-á, no seu cotidiano, com demandas sociais que exigirão, inevitavelmente, saberes do mundo virtual. A escola não pode se furtar do seu papel de formar sujeitos capazes de se relacionarem com essas práticas de maneira satisfatória, exitosa. O estudante deve ser visto e defendido na esfera escolar como protagonista no processo formativo e, para que isso ocorra, ele deve ver sentido, deve se inscrever na troca.

A fim de compreendermos o protagonismo do aprendiz, vale destacar o conceito de atorialidade, formulado pelo Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), que consiste no ato de o sujeito, motivado, dotado de intenções e responsabilidades, assumir a (in)gerência de suas ações. O aprendiz se torna ator do seu agir, a partir de habilidades e recursos para desenvolver as atividades conferidas a ele. A atorialidade é um traço do actante que assume a responsabilidade enunciativa no curso do agir.

Na docência, a atorialidade deve ser um aspecto constitutivo do profissional. Isso significa dizer que o professor, que tem esse traço, é um ator, é aquele que possui o comando ou a pilotagem de sua sala de aula (Bronckart, 2006). Devemos entender que, na interação

professor-aluno, ambos são atores, assumem responsabilidades sobre o que acontece em sala de aula a partir das dimensões do existir na e pela interação.

Compreender um objeto significa compreender meu dever em relação a ele (a orientação que preciso assumir em relação a ele), compreendê-lo em relação a mim na singularidade do existir–evento: o que pressupõe a minha participação responsável, e não a minha abstração (Bakhtin, 2003, p. 65-66).

De acordo com Bakhtin (2003), o sujeito situado deve assumir uma atitude responsiva na interação; ele assume a responsabilidade de colaborar com a produção de sentido. No contexto escolar, de acordo com o princípio da responsividade, o professor deve propor práticas que de fato consigam promover o engajamento do aluno para a construção do conhecimento. É preciso que o aluno se interesse pelo objeto de ensino. Não há como participar do jogo comunicativo se não o compreender, visto que a compreensão já é resposta ao interlocutor (Bakhtin, 2003, 2004). Essa é a única via válida para um ensino produtivo no âmbito da sala de aula.

De acordo com os PCN, a prática formativa na educação básica deve se pautar na “[...] preparação científica e [n]a capacidade de utilizar as diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação” (Brasil, 1999, p. 5). Cabe, portanto, à escola e aos educadores fomentarem práticas que desenvolvam habilidades concernentes ao uso de tecnologias para que o educando possa atuar ativamente nas esferas sociais, posicionando-se criticamente frente a situações relacionadas ao ambiente virtual.

Para que se possa atingir esse objetivo, é preciso que os estudantes se apropriem da pluralidade de gêneros, o que inclui o conhecimento de gêneros digitais como *blogs*, *vlogs*, *memes*, *podcasts* etc. Além disso, o letramento virtual pode instanciar uma prática formativa inter- e transdisciplinar.

Os PCN para o componente curricular Língua Portuguesa destacam como objetivo do Ensino Fundamental a relevância de desenvolver competências quanto ao uso da língua,

para que os alunos possam empregá-la na resolução de problemas do dia a dia, acessar bens culturais e participar satisfatoriamente do mundo letrado. Assim, cabe à escola “[...] a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos” (Brasil, 1998, p. 15).

O educando deve produzir conhecimentos, refletir sobre os seus efeitos, atribuir significados à realidade e expressar suas impressões, frequentemente, também nas redes (*Instagram, Facebook, etc*). A rede, nesse esteio, faz parte da rotina do aprendiz, uma vez que cada vez mais o agir no ambiente virtual é corriqueiro, familiar aos usuários. No ambiente virtual, as percepções são difundidas, revisitadas e reformuladas.

Gilster (1997) defende como letramento digital a “habilidade de entender e usar informação em formatos múltiplos de uma vasta gama de fontes quando esta é apresentada via computadores” (Gilster, 1997 *apud* Souza, 2007, p. 60). O autor, ainda, propõe quatro competências básicas para a aquisição do letramento digital: i) a avaliação crítica de conteúdo, isto é, a habilidade de julgar o que encontramos na rede; ii) a de ler usando o modelo não-linear ou hipertextual; iii) a associação das informações com as diferentes fontes; iv) o desenvolvimento de habilidades de buscas para lidar com o que se denomina biblioteca virtual (Gilster, 1997 *apud* Souza, 2007).

Importa também refletir sobre como a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018) orienta a inserção da tecnologia na relação ensino-aprendizagem. O documento faz menção à existência de uma “cultura digital” que, pelo conteúdo, relaciona-se ao manejo apropriado de informações encontradas nos contextos dessa cultura. Defende, também, a necessidade de ensinar o aluno a “[...] utilizar tecnologias digitais de comunicação e informação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética” (Brasil, 2018, p. 18). O desafio que se apresenta é estruturar as escolas para o fomento dessa prática e, ainda, formar professores para que pautem a tecnologia como objeto de ensino.

Não há como deixar de pautar a tecnologia no âmbito escolar, já que, em razão “[...] do avanço e da multiplicação das tecnologias de informação e comunicação e do crescente acesso a elas pela maior disponibilidade de computadores, telefones celulares, tablets e afins, os estudantes estão dinamicamente inseridos nessa cultura, não somente como consumidores.” (Brasil, 2018, p. 57).

Formar o educando para navegar pelas redes como um analista crítico, recorrendo aos diversos gêneros digitais lá existentes, de maneira crítica e ética, é dever da escola, pois “[...] essa cultura também apresenta forte apelo emocional e induz ao imediatismo de respostas e à efemeridade das informações, privilegiando análises superficiais e o uso de imagens e formas de expressão mais sintéticas, diferentes dos modos de dizer e argumentar característicos da vida escolar” (Brasil, 2018, p. 57).

De acordo com os debates circunscritos pela Linguística Aplicada, relacionados, sobretudo, ao letramento crítico, e com a implementação da BNCC, a escola não pode se furtar do seu papel de fomentar a construção do conhecimento de acordo com a demanda social atual. As tecnologias digitais são responsáveis por profundas mudanças em nosso mundo, as quais devem ser contempladas nas escolhas metodológicas para que de fato tenhamos uma proposta escolar cidadã e democrática.

3 O PROJETO #PraCegoVer

O Projeto #PraCegoVer foi idealizado por Patrícia Silva de Jesus, mais conhecida como Patrícia Braille, coordenadora da Educação Inclusiva do Estado da Bahia, especialista em acessibilidade para deficientes visuais. O projeto, iniciado em 2012, visa a disseminar e a valorizar a cultura da acessibilidade nas redes sociais através da audiodescrição de imagens para apreciação das pessoas com deficiência visual.

Ao acessar a página do projeto no Facebook (<https://www.facebook.com/PraCegoVer/posts/1282608151769692/>), há a elucidação e a sensibilização sobre a *#PraCegoVer*, a partir dos pontos que seguem:

1. *#PraCegover* é um trocadilho. Como esta *hashtag* tem uma função educativa e inclusiva, ela se refere aos videntes que não enxergam o cego e nunca se dão conta de que pessoas com deficiência visual usam redes sociais. Ela existe para impactar, para despertar o olhar de quem lê e se pergunta: “Ué, pra que raios esta descrição está aqui?”. Então vai pesquisar mais um pouco e... Zaz! Mais um vidente deixou de ser “cego”. Existe, principalmente, para o cego ou pessoa com deficiência visual/baixa visão que, pela falta de acessibilidade, não podia apreciar as imagens publicadas.
2. Não, a descrição não faz a pessoa cega literalmente enxergar. É, mais uma vez, um jogo de palavras, um empréstimo da palavra “ver” no sentido de “ter acesso” a algo. Ouvir uma descrição não substitui a visão. Nem mesmo o tato, como muitos acreditam, seria capaz de substituir o ato de enxergar, na exata medida em que os olhos o fazem. (Página oficial do *Facebook*).

A iniciativa vem reforçar a política de acessibilidade que tanto carece de atenção no nosso país. Trata-se não só de uma ação que torna imagens postadas nas redes tangíveis a pessoas com deficiência visual, ou seja, descrever imagens para que elas possam ser apreciadas principalmente por pessoas com deficiências visuais, mas também é uma iniciativa que evoca todos sobre a importância de “[...] ‘enxergar’ a existência de pessoas com deficiência nas redes sociais” (Jesus, 2018, s. p.).

A audiodescrição deve ser entendida como uma tradução que consiste em transformar imagens em palavras, a partir de critérios de acessibilidade, considerando as características do público a que se destina. É destinada, sobretudo, a pessoas cegas, mas pessoas com dislexia, deficiência intelectual ou com déficit de atenção também podem ser contempladas por essa iniciativa.

Atualmente, há disponibilizados aplicativos, programas leitores de tela que podem dar voz aos conteúdos postados nas redes. Contudo, para que se consiga a leitura, através desses recursos, é preciso que as imagens sejam verbalmente descritas. Portanto, o Projeto

#PraCegoVer chama atenção para a necessidade de incluir pessoas com deficiência visual no âmbito virtual, visto que, assim como se relacionam com outras práticas, também devem ser esses cidadãos contemplados nessa esfera de atividade.

Na página oficial do Projeto *#PraCegoVer*, há dicas de como realizar a audiodescrição, assim como a indicação de fontes para melhor compreender essa ação.

- A). Coloco a *hashtag* *#PraCegoVer*.
- B). Anuncio o tipo de imagem: fotografia, cartum, tirinha, ilustração...
- C). Começo a descrever da esquerda para a direita, de cima para baixo [a ordem natural de escrita e leitura ocidental]
- D). Informo as cores: Fotografia em tons de cinza, em tons de sépia, em branco e preto [se a foto for colorida, não precisa informar “fotografia colorida”, porque você vai dizer as cores dos elementos da foto na descrição e a indicação ficará redundante. Se você já vai dizer que a moça está de casaco vermelho, ao lado de flores amarelas, não preciso dizer que a foto é colorida].
- E). Descrevo todos os elementos de um determinado ponto da foto e só depois passo para o próximo ponto, criando uma sequência lógica.
- F). Descrevo com períodos curtos [se posso falar com 3 palavras, não vou usar 5].
- G). Gosto de começar pelos elementos menos importantes, contextualizando a cena, e vou afunilando até chegar ao clímax, no ponto chave da imagem.
- H). Evite adjetivos. Se algo é lindo, feio, agradável, a pessoa com deficiência é quem vai decidir, a partir da descrição feita. Capriche! (Página oficial do *Facebook*).

Segundo a idealizadora do Projeto *#PraCegoVer*, para que a acessibilidade nas redes sociais de fato se efetive, é preciso consciência, visto que “[...] nem todas as pessoas conhecem a audiodescrição/descrição de imagem. Muitas, atormentadas pelo politicamente correto, consideram a *hashtag* pejorativa, sem ao menos perguntarem aos cegos o que eles acham” (Jesus, 2018, s. p.). A mudança de consciência não se dá na e pelas leis, pois “[...] falta muito para sensibilizar a sociedade. Mas falta menos do que ontem. Cada um vai doando o que pode. Esta é uma das minhas doações.” (Jesus, 2018, s. p.).

O logo do Projeto *#PraCegoVer* está descrito na página oficial do *Facebook* da seguinte forma: “sobre um fundo branco escrito em Braille, está um emoji irônico, na cor

amarela, usando óculos 'Turn down for what'. Imediatamente abaixo, em letras brancas com contorno preto, a *hashtag* #PraCegoVer, seguida da expressão 'perguntas e respostas'".

Figura 1: Logo do Projeto #PraCegoVer



Fonte: Disponível em: https://www.facebook.com/PraCegoVer/posts/1282608151769692:0?__tn__=K-R.
Acesso em: 29 maio 2019.

No mundo, cerca de 1% da população apresenta certo grau de deficiência visual. Mais de 90% delas pertencem a países em desenvolvimento. No Brasil, segundo o Censo de 2010, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), há aproximadamente 6,5 milhões de pessoas com deficiência visual, sendo 582 mil cegas e 6 milhões com baixa visão. Segundo Oliveira *et al.* (2017, p. 256), diante da “[...] desvantagem social que esta população enfrenta, observa-se a baixa escolaridade e a pouca qualificação profissional, o que dificulta sua inclusão no mercado de trabalho e isso conseqüentemente afeta em seu poder aquisitivo no que diz respeito a possuir bens e serviços”.

Assim, motivos não faltam para ações de inclusão como a do Projeto #PraCegoVer. Essas pessoas precisam ser contempladas e acolhidas nas diversas esferas sociais, precisam ser notadas, reconhecidas. Atualmente, navegar na internet é algo corriqueiro. Os gêneros digitais permeiam as nossas ações ao longo do dia, seja para nos entreter, nos comunicar, nos informar etc. As pessoas com deficiência visual necessitam de recursos para serem inseridas nesse contexto. A audiodescrição, nesse ínterim, apresenta-se como um meio capaz de tornar imagens perceptíveis para esse público, levando à produção de sentidos. Através

desse recurso, pessoas com deficiência visual podem se emocionar, sorrir, criticar, assim como os internautas em geral.

Algumas empresas e órgãos públicos aderiram à ideia *#PraCegoVer*. Trata-se de reconhecer o deficiente visual não só como usuário da internet, mas, para além disso, como potencial consumidor de produtos e serviços. Assim, tal ação reverte positivamente para a imagem da instituição, pois demonstra uma atenção pela causa da inclusão. Em Fortaleza, a exemplo disso, foi publicada a Lei Municipal 10.668/2018, que dispõe que toda página de serviços públicos deve utilizar a *#PraCegoVer* com descrição de imagem. Segue um exemplo de postagem de um órgão público com a *#PraCegoVer*.

Figura 2: Texto da imagem “Instalação de pedágio entre bairros de Santa Catarina viola o direito de locomoção dos moradores”



#PraCegoVer: A ilustração mostra carros e ônibus passando por cabines de pedágio.

Fonte: Ministério Público Federal. Disponível em:

<https://www.facebook.com/MPFederal/photos/a.178492012298211/1289950134485721/?type=3&theater>.

Acesso em: 29 maio 2019.

De acordo com Jesus (2018, s. p.), “[...] o mundo digital é infinito em possibilidades de interação. Ele reflete bem o ideal de inclusão, de mundo sem fronteira, de encurtamento de distâncias”. É preciso engajamento e formação para a promoção da inclusão. *#PraCegoVer*, ao encontro disso, é uma iniciativa plausível para a promoção da acessibilidade. Todos nós podemos nos atentar quando formos postar imagens no ambiente virtual, já que se trata de nos conscientizarmos para a importância de abraçarmos essa causa,

visto que “[...] acessibilidade não é acessório, é item de primeira necessidade” (Jesus, 2018, s. p.).

4 PROPOSTA DIDÁTICA #PraCegoVer

A proposta didática #PraCegoVer⁴ consiste em uma sequência de atividades não só para levar os alunos a conhecerem o Projeto, instaurando uma reflexão sobre a acessibilidade no nosso país, como também ao aprimoramento da competência comunicativa por via de produção de textos orais e escritos.

Defendemos que atividades cuja temática cumpre um papel social devem ser pautadas na sala de aula, a fim de promover um maior engajamento dos alunos acerca de questões caras à nossa sociedade. O aluno, quando vê sentido em uma determinada proposta metodológica, interessa-se mais, assume uma atitude responsiva diante da prática formativa. Nesse cenário, haverá maior possibilidade de aprendizagem e, por conseguinte, de ampliar a sua condição de letramento.

Ademais, além de trazer na esteira a temática inclusão e desenvolver a competência comunicativa através da produção de textos, os alunos terão que lidar com o ambiente virtual para conhecer o Projeto #PraCegoVer e, ainda, pensar nos recursos digitais disponíveis para tornar o seu texto acessível nas redes sociais. Trata-se, portanto, de uma proposta cidadã de ensino de Língua Portuguesa, envolvendo questões sobre acessibilidade no contexto virtual.

A seguir, dispomos a sugestão de atividades que podem ser abordadas na integridade ou parcialmente.

Quadro 1: Proposta didática #PraCegoVer

1º - Vídeo de sensibilização sobre a acessibilidade de deficientes visuais. Sugestão: https://www.youtube.com/watch?v=s6NNOeiQpPM . Acesso em 04 jun. 2019.
--

⁴ A nossa proposta didática foi inspirada na apresentação em sala do Projeto #PraCegoVer realizada pela estudante de graduação Ana Luísa Vasconcelos de Carvalho na disciplina *Estágio de Regência em Língua Portuguesa* do curso de Letras da Universidade Federal do Ceará, em 2019.

Título: As cores das flores

Trata-se de um vídeo no qual uma criança cega enfrenta o desafio de escrever um texto sobre as cores das flores a pedido da professora. As cenas se alternam entre a escola e a casa da criança, sendo que, sob a mediação dos pais, das outras crianças e da professora, ela consegue atender à demanda escolar.

2º - Apresentação do Projeto #PraCegoVer

O professor poderá exibir o projeto através de projetor e levar os alunos ao laboratório de informática ou pedir para acessarem dos seus próprios aparelhos celulares.

É importante explorar a página oficial do *Facebook* do projeto #PraCegoVer. Na página, há explicações no *site* sobre o projeto propriamente dito, a idealizadora da iniciativa, como se faz a audiodescrição, as fontes para ampliar os conhecimentos sobre a audiodescrição, as empresas e órgãos públicos que aderiram ao Projeto #PraCegoVer e postagens diversas relacionadas à inclusão de deficiente visual.

Site: https://www.facebook.com/PraCegoVer/?epa=SEARCH_BOX. Acesso em: 04 jun. 2023.

3º - Exemplos de *sites* que usam #PraCegoVer

Analisar junto com os alunos exemplos de audiodescrição através da exibição de *sites* de empresas ou órgãos públicos que aderiram ao projeto #PraCegoVer.

Destacar que as empresas, ao optarem por essa ação, não só reconhecem o deficiente visual como potencial consumidor de seus produtos, como também compõem uma imagem empresarial positiva no mercado.

Sugestão:

- <https://www.facebook.com/avonbr/>. Acesso em: 04 jun. 2023.

- <https://www.facebook.com/cocacolabr/>. Acesso em: 04 jun. 2023.

4º - Dinâmica de sensibilização

Pedir a um aluno que feche os olhos. Exibir uma imagem engraçada para os demais da sala e esperar a reação do riso.

Em seguida, solicitar ao aluno, que esteve com os olhos cerrados, o que sentiu diante da situação da exibição da imagem privado da visão.

Discutir com a turma a respeito da experiência do colega.

5º - Pesquisa sobre a deficiência visual no Brasil

Solicitar aos alunos que façam pesquisa sobre a deficiência visual no Brasil.

Dividir a turma em cinco grupos.

Destacar questões como política pública, números de pessoas com deficiência visual, tratamentos, síndromes, limitações etc.

Exibição da pesquisa através de cartazes.

6º - Debate em sala

Debater em sala sobre os resultados da pesquisa.

Mediar o processo argumentativo calcado na temática acessibilidade no Brasil.

7º - Atividade de descrição

Entregar imagens que tenham descrição para os alunos.

Pedir para se organizarem em duplas.

Pedir para um aluno ler a descrição para o outro, sem que esse outro veja a imagem.

Em seguida, pedir para falar ao colega o que imaginaram sobre a imagem.

Confrontarem com a imagem real.

8º - Fotografia sensível

Pedir para fotografarem uma imagem afetiva do seu dia a dia e criarem a legenda #PraCegoVer.

Pedir para postarem tal imagem com a legenda nas redes sociais (páginas pessoais, *blog* da escola etc.).

9º - Entrevista com uma pessoa com deficiência visual

Identificar uma pessoa com deficiência visual (total ou parcial) na comunidade e convidá-la a participar de uma entrevista na escola.

Conversar com os alunos sobre as possíveis perguntas a serem feitas ao entrevistado.

Caso não consigam identificar entre parentes dos alunos ou na comunidade escolar alguém com deficiência visual, poderá exibir uma entrevista postada no *Youtube*.

Sugestão:

https://www.youtube.com/watch?v=nLzT_1GQ41I. Acesso em: 04 jun. 2023.

10º - Produção de cartazes educativos *#PraCegoVer*

Pedir aos alunos para produzirem cartazes na escola descrevendo lugares significativos desse contexto, recorrendo à *#PraCegoVer* e, ainda, para divulgarem a ação social em questão.

Fonte: elaborado pelos autores (2024)

A proposta didática visa a cumprir o objetivo de conscientizar os alunos sobre a necessidade da inclusão. Não obstante a necessidade de políticas públicas sobre a acessibilidade, também nós, cidadãos, podemos colaborar para o reconhecimento do deficiente visual em práticas tão corriqueiras como o uso do ambiente virtual. As atividades expostas são simples e viáveis para qualquer nível de ensino (fundamental e médio). Caberá apenas ao professor fazer as devidas adaptações para que essa prática, tão necessária, seja satisfatória.

5 PROJETO *#PraCegoVer* NA ESCOLA: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Em fevereiro de 2024, iniciamos o Projeto *#PraCegoVer* no 9º ano de uma escola onde atuamos. A experiência foi desenvolvida ao longo do mês, visando a apresentar os resultados das ações empreendidas na Feira de Ciências da escola. Em nosso contexto, foi a primeira vez que todas as áreas da escola se envolveram no evento, já que, antes, apenas as Ciências da Natureza participavam. Nessa edição, os alunos se inscreveram na área pela qual tinham mais afinidade. A turma de 9º ano ficou sob orientação de uma das autoras deste texto, que logo lembrou do Projeto *#PraCegoVer*. Para viabilizar a apresentação, foram separadas algumas aulas nas quais os professores poderiam se reunir com sua equipe. Havia

oito alunos sob responsabilidade da docente. Foram cinco reuniões para se prepararem para o evento.

No primeiro dia em que conversarmos, foi apresentada a *hashtag* ao grupo. A professora questionou se os estudantes conheciam o projeto, se tinham contato com alguma pessoa com deficiência, se já haviam pensado nas imagens da internet inviabilizadas a essa parcela populacional. Ela suscitou vários questionamentos com a finalidade de causar uma reflexão acerca da temática. Ao final, foi solicitado que eles realizassem uma pesquisa mais aprofundada sobre o tema e trouxessem o resultado para o próximo encontro.

A segunda reunião destinou-se à exposição das pesquisas sobre a temática deficiência visual e, particularmente, sobre o Projeto *#PraCegoVer*. A reunião foi muito produtiva porque, mesmo que apenas um dos alunos de fato tenha pesquisado o solicitado, ele estava interessado e apresentou o projeto, citando empresas que apoiam a causa e mais detalhes sobre a *#PraCegoVer*.

A professora elaborou uma apresentação para que eles conhecessem mais a temática, com detalhes sobre a criadora do projeto, seus objetivos, como podemos trabalhar com esse projeto na área de Linguagens e com exemplos de páginas de empresas que se engajaram na campanha e utilizam a *hashtag* em suas postagens das redes sociais. Para finalizar, foi solicitado que eles, em duplas, levassem, na reunião seguinte, uma imagem escolhida, a fim de realizarem a descrição dela. Um grupo no *WhatsApp* foi formado para trocar mais informações.

Essas ações foram pertinentes, porque, como postulam Rojo (2009), Rojo e Moura (2012) e Coscarelli (2016), não basta que os estudantes produzam um texto. É necessário, inclusive consoante apontam os PCN (Brasil, 1999) e a BNCC (Brasil, 2018), imergir os estudantes em situações de letramento, apresentando e discutindo o modo como os textos e, portanto, os discursos circulam nas práticas e nos eventos de letramento que estão sendo

mobilizados em sala de aula. Isso enxerta, na discussão dos autores citados, de ideologia a análise das práticas letradas agenciadas na escola.

O terceiro encontro teve a intenção de apresentar a sequência descritiva, cujo objetivo era fazer ver, ou seja, a finalidade da *hashtag* tratada. A professora seguiu as orientações da sequência indicada pela idealizadora do projeto, Patrícia Braille, para a descrição das imagens, trazendo os detalhes, como: começar a descrição de cima para baixo, da esquerda para a direita, indicar os planos contidos na imagem, as cores (se for colorida), indicar o gênero da imagem (fotografia, tirinha, vídeo etc.). Esses detalhes foram tratados para que suas descrições ganhassem forma e tivessem boa qualidade. Como mostram Rojo e Moura (2012), ao se ancorar na ambiência digital dos letramentos, o ensino de língua materna deve suscitar a instrução explícita e o enquadramento crítico, pilares da Pedagogia dos Multiletramentos, que dizem respeito ao tratamento analítico dado aos textos com fito na observação de como suas materialidades semióticas operam no processo de elaboração de sentidos.

A professora deixou claro que o objetivo do Projeto *#PraCegoVer* não é que as pessoas imaginem exatamente como a imagem é, mas que tenham uma ideia aproximada da representação dela. Portanto, a iniciativa não tenta, como se pode pensar, desculturalizar a pessoa com deficiência visual de suas práticas sociais, mas de engajá-la em todos os processos de circulação de sentido nas quais deseja caminhar.

Na quarta reunião com o grupo, a professora atendeu as duplas separadamente, a fim de analisar as descrições escritas. O grupo avaliou o que poderia ser acrescentado ou retirado. As descrições, de todo modo, foram bem desenvolvidas, com exceção de uma dupla que não estava completamente envolvida com o projeto. As intervenções foram finalizadas e os planos para a apresentação oral foram iniciados. Dividiram-se as falas de forma participativa, cada um escolhendo a parte que mais se interessou em apresentar.

Foram disponibilizadas cartolinas a dois alunos para que confeccionassem a marca visual do grupo que ficaria exposta junto a eles no dia da feira. Por meio do grupo virtual, foram impressas as imagens no tamanho A4, a fim de serem apresentadas na culminância.

O último encontro foi destinado a ensaiar a apresentação oral. Também, foram feitos acordos sobre como seria a mostra das imagens selecionadas. Ficou decidido que, ao final da apresentação do projeto, após a fala formal, eles convidariam os visitantes a terem a experiência de ouvir um áudio com a descrição da imagem. Todas elas estavam dispostas em cavaletes virados de costas para os participantes para que não fossem visualizadas antes das audiodescrições. Os estudantes foram para casa com a tarefa de fazer a gravação do áudio em seus celulares, os quais foram passados para a colega que coletou todos e ficou com a responsabilidade de levá-los no dia da feira.

No dia da exposição da Feira de Ciências, uma das integrantes da equipe faltou. Foi preciso readequar as falas, mas, resolvido esse imprevisto, tudo estava em conformidade com o planejado. Todas as turmas ficariam em suas salas de aula, porém, como o projeto necessitava de um ambiente silencioso, foi solicitada à coordenação uma sala apenas para a equipe. A biblioteca da escola ficou reservada, e os alunos se sentiram mais seguros por não estarem em meio aos seus colegas de turma. Acredita-se que a mudança de ambiente colaborou para que os alunos tivessem uma melhor desenvoltura na apresentação oral.

Os últimos detalhes foram ajustados, ou seja, foi preciso verificar os áudios, afixar o cartaz, organizar o espaço para os cavaletes com as imagens. Ao término da preparação, os visitantes, alunos de ensino médio, chegaram.

A título de ilustração, neste artigo, apresentamos uma das audiodescrições realizada pela equipe de estudantes.

Figura 3: Audiodescrição produzida pelo grupo



A imagem tem como fundo uma praia: é possível observar a areia ocupando boa parte da imagem e, sobre a água azul e calma do mar, o sol parece que está a pôr-se. E, em primeiro plano, há duas pernas femininas cruzadas em frente ao mar e, sobre elas, está a frase "mar doce lar", editada na cor branca e, acima dela, há um desenho feito em traços finos e brancos, que simula duas ondas marinhas.

Fonte: *Corpus* da pesquisa (2024)

A imagem selecionada pelos estudantes é uma paisagem praiana. Como podemos ver na produção escrita da audiodescrição, a equipe se apropriou dos letramentos necessários e regrados pelo Projeto #PraCegoVer ao semiotizar seu texto. Eles iniciam a descrição a partir de cima e da esquerda. Mas não somente essa materialidade sógnica própria da comunicação ocidental é contemplada pelo texto produzido.

Além disso, os audiodescritores contemplam os planos em destaque e os segundos planos da imagem. Abordam, também, as cores existentes na imagem ("a água azul do mar"), o modo como essas linguagens se acomodam no todo textual ("é possível observar a areia ocupando boa parte da imagem").

Outra aprendizagem interessante relevada pela audiodescrição dos estudantes é que, embora busquem abordar todos os aspectos da imagem, incluindo a “calma do mar” e os “traços finos e brancos, que simulam duas ondas marítimas”, os audiodescritores não se posicionam acerca do texto, isto é, não apresentam impressões subjetivas sobre a imagem. De todo modo, pela produção, é possível inferir que se trata de uma imagem positiva, bonita, o que, conforme as regras de audiodescrição, é pertinente, desde que o texto não marginalize a descrição em detrimento de sua opinião.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabemos que trazer a temática inclusão para o contexto escolar é sempre um desafio. Muitas vezes reconhecemos, por parte dos professores, interesse em tratar das questões sociais, como é o caso da deficiência visual, que urgem ser debatidas, tematizadas, ensinadas em sala de aula, mas faltam ideias práticas para inspirá-los, como é o caso do Projeto *#PraCegoVer*.

Ao propor as atividades expostas, defendemos não só uma aula para desenvolver a competência comunicativa dos alunos, mas também uma tomada de consciência para o exercício da cidadania, tão necessária para uma formação condizente com a proposta de letramento crítico.

A falta de conhecimento é uma barreira que precisa ser derrubada para que consigamos minimizar os problemas diários enfrentados por pessoas que apresentam alguma deficiência. A acessibilidade deve ser pauta de políticas públicas, inclusive das políticas linguísticas, já que essa parcela populacional tem direito a interagir nas práticas sociais de maneira satisfatória, sem ser ignoradas. Não são nem devem ser tratadas como invisíveis. A luta das pessoas com deficiência deve ser uma luta de todos.

Mesmo sabendo de toda a dificuldade no âmbito escolar para a promoção da acessibilidade, não obstante o papel irrestrito do governo em cada vez mais dever se dedicar à efetivação dessa agenda, o professor também deve pautar essa temática, sensibilizando a comunidade escolar para essa causa, promovendo (trans)formações. A propósito, a Constituição Federal (Brasil, 1988) dispõe que a inclusão é direito inalienável, por isso todo cidadão deve reivindicá-lo.

O Projeto *#PraCegoVer* surge como uma defesa da acessibilidade do deficiente visual no ambiente virtual, mas cumpre também o propósito de demonstrar que tais iniciativas podem repercutir e de fato impactar a vida dessas pessoas que já vivem com tantas dificuldades. Levar o Projeto *#PraCegoVer* ao contexto escolar nos pareceu não só ser uma oportunidade de proporcionar o conhecimento da proposta, mas de reconhecer o seu papel político, de valorizar a iniciativa de Patrícia Silva de Jesus pela defesa da cidadania, bem como de mobilizar, desenvolver e/ou refinar letramentos.

REFERÊNCIAS

ARDOINO, J. **Abordagem multirreferencial**: a epistemologia das ciências antropológicas. Palestra proferida na Faculdade de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 1998.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução: Maria Ermentina Galvão Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução: Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros curriculares nacionais terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEF, 2018.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

- COSCARELLI, C. V. **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.
- GEE, J. P. **What video games have to teach us about learning and literacy**. New York: Palgrave Macmillan, 2004.
- GILSTER, P. **Digital literacy**. New York: John Wiley & Sons, 1997.
- JESUS, P. S. **Criadora do projeto #PraCegoVer incentiva a descrição de imagens na web**. Entrevista concedida a Web para todos, 2018. Disponível em: <http://mwpt.com.br/criadora-do-projeto-pracegover-incentiva-descricao-de-imagens-na-web/>. Acesso em: 29 maio 2019.
- JESUS, P. S. **Projeto #PraCegoVer**. Disponível em: <https://www.facebook.com/PraCegoVer/>. Acesso em: 14 jun. 2019.
- LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Tradução: Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.
- KLEIMAN, Â. Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação. In: ROJO, Roxane (org.). **Alfabetização e Letramento: perspectivas da linguística aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 115-130.
- OLIVEIRA, D. G.; SHIMANO, S. G. N.; SALOMÃO, A. E.; PEREIRA, K. Avaliação do perfil socioeconômico, formação profissional e estado de saúde de pessoas com deficiência visual. **Revista Brasileira de Oftalmologia**, Rio de Janeiro, n. 76, v. 5, p. 255-258, 2017.
- OLSON, D. R. **O mundo no papel**. São Paulo: Ática, 1997.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ROJO, R.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- SELFE, C. L. **Technology and literacy in the twenty-first century: the importance of paying attention**. Chicago: Southern Illinois University Press, 1999.
- SOARES, M. Novas Práticas de Leitura e Escrita: Letramento na Cibercultura. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002.
- SOUZA, V. V. S. Letramento digital e formação de professores. **Revista Língua Escrita**, Minas Gerais, n. 2, p. 55-69, dez. 2007.
- VYGOTSKI, L. S. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.