

A IMPORTÂNCIA DO LETRAMENTO ESCOLAR PARA A CRIANÇA CEGA

Thalita Helena Nilander LIMA
Instituto Benjamin Constant

Resumo

O presente artigo tem por objetivo refletir sobre a importância da aquisição da leitura e da escrita em Braille pela criança cega, a partir de um currículo voltado para o letramento escolar. Nesse sentido dar-se-á ênfase ao papel do professor, em relação à sua prática pedagógica e ao papel da escola como instituição de letramento por excelência.

Palavras-chave: Criança cega, Braille, leitura, escrita, letramento escolar.

THE IMPORTANCE OF LITERACY EDUCATION FOR BLIND CHILD

Abstract

The aim of this study is to reflect on the importance of the acquisition of reading and writing in Braille for the blind child, based on a curriculum focused on literacy education. In this sense it will give emphasis to the role of the teacher in relation to their teaching and the role of school as an institution par excellence of literacy.

Key Words: Blind child, Braille, reading, writing, school literacy.

LA IMPORTANCIA DE LA EDUCACIÓN DE LETRAMIENTO PARA NIÑOS CIEGOS

Resumen

El presente artículo tiene por objetivo reflejar sobre la importancia de la adquisición de la lectura y de la escrita en Braille por el niño ciego, a partir de un currículum direccionado para el letramiento escolar. En ese sentido se dará énfasis al papel del profesor, en relación con su práctica pedagógica y con el papel de la escuela como institución de letramiento por excelencia.

Palabras clave: Niño ciego, Braille, lectura, escrita, letramiento escolar.

INTRODUÇÃO

O termo letramento está a cada dia mais presente nas diferentes áreas do conhecimento. Isso é possível devido à abrangência do significado e à inexistência de uma única definição. Veremos que alguns autores preferem a denominação “letramentos”, considerando assim suas múltiplas funções. A ênfase estará voltada para a discussão da

relevância do letramento escolar, a partir do papel do “agente” de letramento, da implantação de um “projeto de letramento” e de uma prática letrada.

Dentro dessa proposta, ao discutir sobre letramento escolar, é inevitável deixar de falar a respeito da alfabetização, pois são conceitos interligados. Esclarecer sobre cada termo é relevante para acabar com alguns mitos.

O enfoque sobre o letramento escolar presente no processo de aquisição da leitura e escrita da criança cega acontece na tentativa de desmistificar a existência do sujeito iletrado e de focar na busca da formação de um sujeito crítico-reflexivo.

A FUNÇÃO DO SISTEMA BRAILLE NA AQUISIÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA

A história do processo de aquisição da leitura e escrita pela criança cega nos remete a um registro bem mais recente comparado ao das crianças videntes. Somente no século XVIII, em Paris, foi fundada por Valentin Haüy uma instituição educacional para pessoas cegas. Valentin Haüy, na tentativa de alfabetizar essas crianças, elaborou um recurso material utilizando letras em relevo, com base nas letras da grafia utilizada pelos videntes. Assim, os livros que foram criados na época serviram para serem lidos por ambas as pessoas. Nessa perspectiva, esse método mostrou-se pouco eficaz, pois embora facilitasse a leitura, esta se fazia de forma muito lenta, dado que o dedo deveria seguir o contorno das letras, e a escrita se tornava complicadíssima ou era inexistente (PIÑERO, 2003, p.227).

O primeiro sistema de leitura por pontos foi criado pelo francês Charles Barbier sem o propósito algum de alfabetizar a pessoa cega. Charles Barbier era militar e, como alternativa para que os soldados pudessem utilizar a escrita e a leitura noturna, criou um código por meio de pontos em relevo.

O sistema Braille, conhecido e utilizado mundialmente por pessoas cegas, foi inspirado no código de Barbier. O também francês Louis Braille criou, em 1825, um sistema em relevo que de fato proporcionou a inserção da criança cega no processo de aquisição da leitura e da escrita.

Louis Braille era cego desde os três anos de idade, estudou na instituição fundada por Valentin Haüy e, após várias pesquisas, percebeu a necessidade de criar uma

combinação de pontos que pudessem ser lidos apenas com as pontas dos dedos. Assim criou a combinação dos seis pontos distribuídos em uma cela contendo duas colunas verticais paralelas entre si, sendo três pontos à esquerda e três pontos à direita. A partir dos seis pontos, Louis Braille fez 63 combinações para letras, números, acentuação e pontuação, criando, assim, o Sistema Braille.

Atualmente, o sistema Braille é considerado imprescindível no processo escolar da criança cega, porém, a luta para a sua aceitação foi intensa. Afirma-se que

Louis Braille morreu sem que seu sistema fosse reconhecido oficialmente. O principal obstáculo para a sua implantação foi a recusa das autoridades acadêmicas, que pensavam que a utilização desse sistema marginalizaria ainda mais os cegos. Entretanto, eram tantas as vantagens que os próprios cegos se encarregaram de popularizá-las e conquistar seu reconhecimento (PINERO, 2003, p.228).

Assim, a criação do Instituto Benjamin Constant, em 17 de setembro de 1854 (na época, Imperial Instituto dos meninos cegos), fez do Brasil o pioneiro na utilização do sistema Braille entre os países da América Latina.

O surgimento do sistema Braille serviu para oportunizar à pessoa cega o acesso à leitura e à escrita, pois, por meio do aprendizado desse código, é possível inserir a pessoa cega nas práticas sociais de letramento, vislumbrando-se sua inclusão na cultura letrada. O Braille constitui-se em uma porta que abre caminho para diversos saberes e para a possibilidade de compartilhar diferentes esferas de realidade com os outros indivíduos da cultura (BELARMINO, 2007 *apud* NICOLAIEWSKY & CORREA, 2008, p.14).

O sistema Braille é indispensável para a leitura e escrita do cego. Apesar da evolução tecnológica, com inúmeros recursos de áudio, como o livro falado, o Braille continua sendo relevante no processo de alfabetização, considerando que a nossa língua materna, a Língua Portuguesa, diferem-se enquanto língua escrita e falada. Assim, é por meio do Braille que o sujeito terá acesso direto à grafia e aos diferentes tipos de gêneros textuais na forma escrita.

A produção de materiais em Braille ainda é escassa, na medida em que nem todos os materiais gráficos são transcritos para o Braille. Por isso, o sujeito cego precisa do ledor

ou de recursos tecnológicos para ter acesso a esses materiais de maneira consistente. Assim, o

fato de a escrita Braille ocupar um espaço grande (cada página da escrita comum corresponde a aproximadamente três páginas em Braille) e o fato de sua impressão ser mais onerosa, pois além de precisar ser feita por profissionais especializados, necessita ser feita em papel de gramatura mais elevada, não permite que todas as obras produzidas pelo mercado editorial sejam produzidas em Braille (CERQUEIRA, 2006, p.38).

Por essa razão, percebemos notória diferença no processo de aquisição da leitura e escrita entre a criança vidente e a criança cega. A criança vidente tem acesso natural a diferentes produções de escrita (jornais, livros, rótulos, panfletos, etc.), estabelecendo um contato precoce mesmo antes de ingressar na escola. O mesmo não acontece com a criança cega, em virtude de o Braille não ser um objeto socialmente estabelecido, não fazendo, portanto, parte da sua vivência diária. Esse fato causa um atraso no processo de alfabetização da criança cega, na medida em que é somente no ambiente escolar que ela terá contato com a leitura e a escrita, de materiais em Braille.

Apesar dessa diferenciação vale ressaltar que uma

criança não é mais ou menos capaz por ser cega. A cegueira não confere a ninguém nem qualidades menores nem potencialidades compensatórias. Seu crescimento efetivo dependerá exclusivamente das oportunidades que lhe forem dadas, da forma pela qual a sociedade a vê, da maneira como ela própria se aceita (ALMEIDA, 1997, p.4).

O cerne da questão está na “preocupação lícita e legítima em se ultrapassar as barreiras do conceito de alfabetização, por si só, e alcançar a idéia de letramento deflagraria a reprodução de uma lógica de pensar e agir preconceituosa e discriminatória” (RIBEIRO, 2004, p.82).

Nesse sentido, é equivocado afirmar que a criança cega é iletrada, sendo esta uma criança como outra qualquer, ou seja, um sujeito em processo de aquisição da leitura e escrita, em contato com os inúmeros gêneros textuais. É importante salientar que “o letramento é um processo que se inicia antes mesmo de a criança aprender a ler, supondo a convivência com o universo de sinais escritos e sendo precedido pelo domínio da oralidade” (ZILBERMAN, 2007, p.246).

A título de esclarecimento, aduz novamente Alexandre do Amaral Ribeiro que menciona:

O que se almeja, portanto, é alertar para o cuidado de não se absolutizar a idéia de “sujeito letrado” e de “universo cultural a ser conquistado” em um mundo onde se encontram em movimento signos e símbolos que devem ser, inquestionavelmente, conquistados para a garantia do recebimento de um “certificado de sujeito letrado”. Caso contrário, a proposta do letramento pode cair em uma armadilha bastante sutil: a da idéia de que há um sujeito letrado que letra, por assim dizer, um sujeito até então iletrado (RIBEIRO, 2004, p.82).

Assim, durante a Educação Infantil, a criança cega necessita passar pela experiência de inúmeras estratégias que possibilitem o contato precoce com os gêneros textuais tanto por via oral quanto pelo contato do material impresso em Braille, despertando, dessa maneira, a curiosidade pelo seu aprendizado. As atividades devem também ter por objetivo o desenvolvimento das áreas cognitivas, sócio-afetiva e psicomotora, o que facilitará no processo de aquisição do Sistema Braille. Dessa forma, ao

estimular o mecanismo capaz de mobilizar estruturas internas da criança pré-escolar, devem-se desenvolver habilidades relativas à: percepção corporal, percepção espacial, desenvolvimento de conceitos, discriminação tátil, discriminação auditiva, motricidade fina e ampla (...). Por isso, faz-se necessário um trabalho de estimulação contínuo e consistente, a partir da educação infantil, na qual áreas importantes necessitam ser aprimoradas (SEESP/MEC, 2006, p. 60).

Importante salientar que o sistema Braille não é um método de alfabetização, assim como o letramento também não o é. Cabe ao professor definir, segundo as características e capacidades da criança, qual o melhor método para a aprendizagem da leitura e escrita em Braille. Nesse sentido, a

significância da aprendizagem não é uma questão de tudo ou nada e sim de grau; em conseqüência, em vez de propor-nos que os alunos realizem aprendizagens significativas, talvez fosse mais adequado tentar que as aprendizagens que executam sejam, a cada momento da escolaridade, o mais significativa possível. Longe de ser um jogo de palavras, esta mudança de perspectiva é importante porque sublinha o caráter aberto e dinâmico da aprendizagem escolar e coloca o problema da direção ou direções nas quais o ensino deve agir para que os alunos aprofundem e ampliem os significados que constroem mediante a sua participação nas atividades de aprendizagem (COLL, 1994 *apud* RIBEIRO, 2004, p.109).

Portanto, como para qualquer outra criança, a aprendizagem precisa ser sempre significativa, para que ela não aprenda apenas a codificar e decodificar, mas que realmente faça sentido. Assim, o professor precisa desenvolver atividades com enfoque na prática letrada, contribuindo de maneira qualitativa para a formação de sujeitos competentes e atuantes na sociedade.

LETRAMENTO ESCOLAR: SUAS IMPLICAÇÕES

Inúmeras discussões no meio educacional tiveram maior ênfase a partir da década de 80, momento marcado pelo surgimento de um “novo” termo no vocabulário na área da Educação e da Linguística: o letramento.

O letramento surgiu em um período de mudanças, de reflexões sobre as práticas de alfabetização, momento de busca para a causa do fracasso escolar. Assim, a palavra alfabetização passa a ser substituída, de maneira equivocada, pelo termo letramento na busca de soluções para superar os freqüentes casos de problemas de aprendizagem. Houve, portanto, uma má interpretação a respeito do processo de aquisição da leitura e da escrita.

Os professores alfabetizadores passaram a empregar a palavra letramento como um método, uma “nova” alternativa para alfabetizar seus alunos. No entanto, como afirma Ângela Kleiman, letramento não é um método, uma

questão que tem atrapalhado o ensino da língua escrita é a falsa crença de que o aspecto mais importante para a aprendizagem da escrita é o método utilizado. Com isso, todo novo conceito passa a ser interpretado como uma novidade metodológica (KLEIMAN, 2005, p.8).

Devido à interpretação errônea, houve, por parte dos pesquisadores, a necessidade de distinguir o conceito de alfabetização e letramento. Nesse sentido, a autora define:

O letramento não é alfabetização, mas a inclui! Em outras palavras, letramento e alfabetização estão associados. A existência e manutenção dos dois conceitos, quando antes um era suficiente, é importante (...). Se considerarmos que as instituições sociais usam a língua escrita de forma diferente, em práticas diferentes, diremos que a alfabetização é uma das práticas de letramento que faz parte do conjunto de práticas sociais de uso da escrita da instituição escolar (KLEIMAN, 2005, p.11).

De acordo com Soares (1998), o termo letramento é uma tradução da palavra inglesa *literacy* (educated; specially able to read and write) que significa “pessoa educada, especialmente capaz de ler e escrever”.

A partir dessa definição busca-se a distinção clara entre alfabetização e letramento. Segundo a mesma autora, um sujeito para ser considerado letrado ou estar em processo inicial de letramento, precisa ser no mínimo alfabetizado, ou seja, ter adquirido a tecnologia da leitura e da escrita. Essa é uma discussão que traz polêmica entre os teóricos. Alguns afirmam que em uma sociedade atual, permeada por recursos tecnológicos, disponibilizando diversos materiais escritos de uso social, seria inviável afirmar a existência de sujeitos iletrados.

Há entre os teóricos a distinção de conceito entre alfabetização e letramento: então, não há uma única concepção para este termo. O ponto em comum entre os pesquisadores é a relação que estabelecem entre o letramento e a escrita, e o desdobramento em duas dimensões: a individual e a social. Segundo Costa (2004, p.27),

o letramento é complexo e heterogêneo, pois tem uma dimensão individual e uma social. Na dimensão individual, é um atributo pessoal de posse de tecnologias mentais de ler e escrever. Na dimensão social, é um fenômeno cultural, pois se trata de atividades sociais que envolvem a escrita e de exigências sociais de uso dessa escrita. Portanto o letramento envolve dois processos contínuos e complementares: LER e ESCREVER, que constituem um conjunto de habilidades lingüísticas e psicológicas, que compõem um longo e complexo continuum.

Em meio às discussões sobre a dimensão individual e social da concepção de letramento, estudiosos na área de lingüística e educação defendem o uso do termo “letramentos”, justificando que não é um termo único e sim abrangente. Street (1984 *apud* SILVA, p.6) afirma que seria,

provavelmente, mais apropriado referirmo-nos a “letramentos” do que a um único letramento, (...) tanto no sentido de diversas linguagens e escrita, quanto no sentido de múltiplos níveis de habilidades, conhecimentos e crenças, no campo de cada língua e /ou escrita.

De acordo com essa reflexão, Kleiman (2007, p. 4) acredita que é

na escola, agência de letramento por excelência de nossa sociedade, que devem ser criados espaços para experimentar formas de participação nas práticas sociais letradas e, portanto, acredito também na pertinência de assumir o letramento, ou melhor, os múltiplos letramentos da vida social, com o objetivo estruturante do trabalho escolar em todos os ciclos.

A escola assume, portanto, o relevante papel de deixar de olhar o processo de aprendizagem da leitura e da escrita com um conjunto de habilidades e competências individuais para assumir uma prática pautada na concepção social da escrita, considerando suas múltiplas funções.

Mas é preciso buscar caminhos para, como educadores, atuarmos nesta sociedade com suas múltiplas linguagens – que constituem e representam o mundo de modo a possibilitarmos a formação de cidadãos propositivos, aqueles que são capazes de selecionar as informações, articulá-las e construir conhecimento, a fim de não apenas reconhecer criticamente a realidade, mas principalmente, propor soluções para os problemas (ABREU, 2009, p. 6).

Assim, a prática social da escrita está diretamente relacionada ao papel do professor, à importância que ele representa na escolha dos textos, os quais precisam ser significativos e respeitar a heterogeneidade do grupo. O professor necessita trabalhar a partir de diferentes gêneros textuais, dando oportunidade para a criança estabelecer um contato precoce com a diversidade de textos existentes (poemas, jornal, revistas, livros, dentre outros gêneros). Assim,

no caso da educação de crianças cegas, independente da concepção pedagógica ou linha metodológica adotada pela escola, não se pode negligenciar o desenvolvimento integral, a utilização de técnicas e recursos específicos fundamentais ao êxito do processo de aprendizagem da leitura e da escrita, pelo sistema Braille.

É geralmente na fase pré-escolar, que vai dos quatro aos seis anos, que se procura dar grande ênfase ao desenvolvimento de um conjunto de habilidades que são importantes para a leitura e a escrita no Sistema Braille (SEESP/MEC, 2006, p. 59).

Na concepção de letramento escolar, faz-se necessária uma reflexão sobre a proposta pedagógica da escola. Nessa perspectiva, a escola deve refletir sobre a organização das atividades a partir de um “projeto de letramento”. A título de esclarecimento Ângela Kleiman o define como

um conjunto de atividades que se origina de um interesse real na vida dos alunos e cuja realização envolve o uso da escrita, isto é, a leitura de textos que de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão realmente lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professor, cada um segundo sua capacidade (KLEIMAN, 2000 p. 238 *apud* KLEIMAN, 2007, p. 16).

A mesma autora menciona que partir

das práticas letradas e das funções da escrita na comunidade do aluno significa, entre outras coisas, distanciar-se de crenças arraigadas como a “superioridade” de toda prática letrada sobre a prática oral; aprender e ensinar a conviver com a heterogeneidade, valorizar o diferente e o singular. Envolve agir como interlocutor privilegiado entre grupos com diferentes práticas letradas e planejar atividades que tenham por finalidade a organização e participação dos alunos em eventos letrados próprios das instituições de prestígio, tais como ler textos literários, científicos, jornalísticos, assistir a peças de teatro, escrever um livr(inh)o, fazer uma exposição artística, organizar um sarau ou uma noite de autógrafos (KLEIMAN, 2007, p. 18-19).

O desenvolvimento de atividades com as crianças cegas a partir da perspectiva do letramento é assumir uma prática enunciativo-discursiva de fala, leitura ou escrita, e proporcionar a formação do sujeito letrado, ou seja, oportunizar o maior contato possível com diferentes gêneros textuais por meio da leitura feita pelo professor, por meio da exploração do texto impresso em Braille, para a sua familiarização com a forma escrita. A criança deve conhecer a função de cada gênero e participar de situações práticas em que ela seja estimulada a criar em grupo uma carta formal ou informal, um jornal, uma poesia, um livro de história, um convite, uma receita, dentre outros. Sergio Roberto Costa menciona que desse

modo, quando a criança entra em contato com gêneros diversos – histórias, lendas, notícias de jornal, poesias, etc. – mesmo que ainda não saiba escrever segundo as concepções do sistema de escritura de sua língua, estará se apropriando de um conjunto de instrumentos (os técnicos, o sistema de escrituras e, sobretudo, os gêneros), essencial à construção de uma nova função psicológica: o letramento escolar (a escrita) (COSTA, 2004 p.46).

Nesse contexto, o professor assume relevante responsabilidade na formação do sujeito letrado, considerado como um agente de letramento.

O agente de letramento é capaz de articular interesses partilhados pelos aprendizes, organizar um grupo ou comunidade para a ação coletiva, auxiliar na

tomada de decisões sobre determinado curso de ação, interagir com outros agentes (outros professores, coordenadores, pais e mães da escola) de forma estratégica e modificar e transformar seus planos de ação segundo as necessidades em construção do grupo (KLEIMAN, 2007, p.21).

Assim, é papel do professor contribuir com o processo de letramento da criança cega, de maneira significativa, por meio de recursos materiais diversificados, aproximando-as da diversidade e funcionalidade de textos que circulam em diferentes espaços sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelo exposto, fica evidente a compreensão de letramento como prática social, manifestando-se em diversas situações, conforme as condições reais do sujeito levam-nos a uma concepção de educação mais abrangente com ênfase no desenvolvimento de capacidades de cada criança. Assim, cabe à escola organizar o currículo com vistas a desenvolver suas habilidades, para que se tornem sujeitos competentes, participativos na sociedade.

O trabalho pedagógico pautado na oferta de diferentes gêneros textuais não é suficiente para afirmar que a escola desenvolve uma prática letrada. É indispensável uma mudança de paradigma por parte de toda a comunidade escolar, uma mudança coletiva, pautada efetivamente na prática letrada.

A criança precisa aprender o código escrito. No caso da criança cega, aprender também o Braille. Porém, ela não será funcional na sociedade se não desenvolver competências para o uso da leitura e da escrita nos diferentes contextos sociais. Necessitamos ir além do paradigma de formar apenas sujeitos de conhecimento, pois esta não é a garantia de uma formação reflexiva.

Portanto, a criança cega necessita de um ambiente escolar que estimule o processo de letramento, o qual proporcione a familiarização da língua escrita. Isso é possível por meio da identificação em Braille nos objetos pedagógicos e pessoais, nos ambientes, nas atividades, nos livros, dentre outros. Enfatizando, desse modo, a função social da escrita e

a curiosidade e o interesse por seu aprendizado. Assim, a criança cega será conduzida a adequar o uso da língua a diferentes situações e contextos sociais.

É importante ressaltar que o interesse pela escrita não ocorre de maneira natural para a criança cega. Então, o maior contato com a língua ajudará a criança no processo de aquisição da leitura e escrita Braille.

REFERÊNCIAS

ABREU, Ana S. C. **Leitura e escrita enquanto práticas discursivas: construindo filiações.** Revista Iberoamericana de Educación, n. 48/2 de enero de 2009. Disponível em: < www.rieoei.org/deloslectores/2429Abreu.pdf>. Acesso em: out/2010.

ALMEIDA, Maria Glória de. **Alfabetização: uma reflexão necessária.** Revista Benjamin Constant, Rio de Janeiro, n. 6, março de 1997. Disponível em: <http://www.ibc.gov.br/?catid=4&itemid=48>. Acesso em: out/2010

CERQUEIRA, Jonir Bechara & OLIVEIRA, Regina Fátima Caldeira de. **Por que os livros em Braille são necessários.** Revista Benjamin Constant, Rio de Janeiro, Ano 12, n. 34, agosto de 2006.

COSTA, Sérgio R. Interação, alfabetização e letramento: uma proposta de/para alfabetizar, letrando. In.: MELLO, Maria C. & RIBEIRO, Amélia E. A. (Org.). **Letramento: significados e tendências.** Rio de Janeiro: Wak, 2004.

KLEIMAN, Ângela B. **Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna.** Signo. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007.

KLEIMAN, Ângela B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** Campinas: Cefiel – Unicamp; MEC, 2005.

NICOLAIEWSKY, Clarissa de A. & CORREA, Jane. **O aprendizado da escrita Braille: estabelecendo limites entre as palavras.** Revista Benjamin Constant, Rio de Janeiro, Ano 14, n.41, p. 11-20, dezembro de 2008.

PIÑERO, Dolores; QUERO, Fernando & DÍAZ, Francisco. **O Sistema Braille.** In.: BUENO, Salvador T. (Org.). Deficiência Visual – aspectos psicoevolutivos e educativos. São Paulo: Santos, 2003, p. 227-247.

RIBEIRO, Alexandre A. Desconstruindo a pergunta “É possível ensinar a ler?”: anotações a partir da Psicopedagogia e da Linguística ou “Não adianta trocar o espelho se não for trocada a imagem”. In.: MELLO, Maria C. & RIBEIRO, Amélia E. A. (Org.). **Letramento: significados e tendências.** Rio de Janeiro: Wak, 2004, p. 65-103.

RIBEIRO, Amélia E. A. das aprendizagens e das Metodologias de Ensino... dilemas da gestão escolar. In.: MELLO, Maria C. & RIBEIRO, Amélia E. A. (Org.). **Letramento: significados e tendências.** Rio de Janeiro: Wak, 2004, p. 105-128.

SEESP / MEC. **Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades especiais de alunos cegos e de baixa visão.** 2ª Ed. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

SILVA, Elson M. **Reflexões acerca do letramento: origem, contexto histórico e características.** Disponível em: <http://www.cereja.org.br/pdf/20041105_Elson.pdf>, acesso em: out/2010.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil e introdução à leitura.** In.: SCHOLZE, Lia & RÖSING, Tania M. K. (Org.). Teorias e práticas de letramento. Brasília: Instituto nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

Thalita Helena Nilander LIMA

Pedagoga Especialista em Educação Especial e Pós Graduada em Metodologia da Educação Superior pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). Especialista em Deficiência Visual pelo Instituto Benjamin Constant (IBC). Pós Graduanda em Letramento e Surdez pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) e em Políticas Públicas e Projetos Socioculturais em Espaços Escolares pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Coordenadora Pedagógica da Educação Infantil do IBC.