



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO
NUCLÉO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA
ESPECIALIZAÇÃO EM ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO (2025)

A SEQUÊNCIA BÁSICA COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

THE BASIC SEQUENCE AS A PEDAGOGICAL INSTRUMENT FOR THE LITERARY
LITERACY OF STUDENTS WITH VISUAL IMPAIRMENT

Yvia Monaliza Fonseca de Nogueira¹

Ananias Agostinho da Silva²

RESUMO

As pessoas com deficiência, ao longo da história, sofreram alguns processos de exclusão social. Diante disso, o ambiente escolar, por vezes, tem falhado no que se refere à inclusão desses sujeitos. Ao compreender a importância da escola para a socialização e o desenvolvimento desses estudantes, o presente trabalho busca contribuir com o ensino de língua materna e, sobretudo, para o letramento literário de alunos com deficiência visual. Para tanto, utilizamos o esquema de sequência básica, sugerido por Cosson (2021), como instrumento pedagógico de proposição de intervenção. Metodologicamente, a pesquisa é caracterizada como qualitativa e bibliográfica, fundamentada em autores como Bazerman (2021), Bakhtin (2006), Cosson (2021), Toufni (2006) e outros que dialogam sobre o ensino, letramento e gêneros do discurso. Como resultado dessa pesquisa, temos o plano de sequência básica, dividido em quatro etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação. Nessa última etapa, a proposta é que os alunos produzam um *podcast*. A guisa de conclusão, o ensino de e com gêneros em sala de aula é extremamente importante para a formação dos estudantes, por essa razão, é necessário pensar em formas de incluir os alunos com deficiência. Nesse sentido, a sequência construída nessa pesquisa pode ser utilizada como um instrumento pedagógico para o letramento literário, já que oportuniza o contato dos estudantes com deficiência visual com os gêneros e a literatura, de forma inclusiva e ativa, proporcionando momentos de discussões produtivas e críticas sobre a sociedade.

Palavras-chave: Letramento literário; Deficiência visual; Gêneros do discurso.

¹ Orientanda do Curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado, da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA). Lattes ID: <http://lattes.cnpq.br/2025979577630701>. Orcid ID: <https://orcid.org/0009-0009-8341-1991>. E-mail: yviamonalizafn@gmail.com

² Orientador do Curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado, da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA). Lattes ID: <http://lattes.cnpq.br/6624168203166513>. Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-5442-5133>. E-mail: ananias.silva@ufersa.edu.br.

ABSTRACT

Throughout history, people with disabilities have gone through processes of social exclusion. As a result, the school environment has often failed regarding the inclusion of these individuals. Understanding the importance of school for the socialization and development of these students, this work seeks to contribute to mother-tongue teaching and, above all, to the literary literacy of students with visual impairments. To do so, we use the basic sequence framework, suggested by Cosson (2021), as a pedagogical tool for proposing an intervention. Methodologically, the research is characterized as qualitative and bibliographical. It is based on authors such as Bazerman (2021), Bakhtin (2006), Cosson (2021), Toufni (2006), and others who discuss teaching, literacy, and discourse genres. As a result of this research, we present a basic sequence plan divided into four stages: motivation, introduction, reading, and interpretation. In the last stage, students are expected to produce a podcast. In conclusion, teaching with and through genres in the classroom is extremely important for students' development; therefore, it is necessary to consider ways to include students with disabilities. In this sense, the sequence developed in this study can be used as a pedagogical tool for literary literacy, as it offers students with visual impairments contact with genres and literature in an inclusive and active way, promoting productive and critical discussions about society.

Keywords: Literary literacy; Visual impairment; Discourse genres.

1 INTRODUÇÃO

Em algumas sociedades da antiguidade, as pessoas com deficiência eram excluídas por serem diferentes do padrão do que era ser considerado “normal”, um corpo com dois braços, duas pernas, olhos que enxergassem e ouvidos que ouvissem. A depender da cultura, Costa *et al* (2018) evidenciam que havia a presença de pessoas cegas em atividades sociais e econômicas. Entretanto, essa inserção por vezes não era para todas essas pessoas, visto que se não se enquadrassem em trabalhos que eram atribuídos a elas, viveriam em situação de mendicância. Os autores ainda mencionam que quando acontecia essa inserção em outras comunidades, era devido a necessidade de trabalhadores ou pela grande ocorrência do estado de cegueira nos povos decorrentes de uma epidemia ou de lesões de guerras.

Em outras culturas, como a grega e romana antiga, as pessoas com deficiência eram vistas como “desgraças” para o âmbito social. Quem não seguia o padrão do corpo útil e belo, era abandonado ou morto. Franco e Dias (2005) pontuam que quando os recém-nascidos tinham alguma deficiência, logo eram abandonados. Além disso, não se via muitos cegos em grande parte das sociedades primitivas, já que acreditavam que a cegueira era um castigo dos deuses e a pessoa cega era responsabilizada por esse pecado que poderia ser o seu, o de seus pais ou avós.

Alguns autores como Costa *et al* (2018), em diálogo com Roma (2018), nos ajudam a entender que, apesar de algumas sociedades, como as do Antigo Egito e da China, inserirem as pessoas com deficiência visual na sociedade, inclusive algumas em posições de poder, há um histórico de rejeições e exclusões que demarcam a deficiência visual. Se, em algumas civilizações, essas pessoas eram aceitas e exerciam alguns trabalhos, em outras elas eram mortas, abandonadas, isoladas ou utilizadas para diversão da sociedade. Esse contexto influenciou no estereótipo das pessoas com deficiência como inúteis para participarem ativamente das atividades cotidianas, como estudar, trabalhar, terem autonomia e liberdade enquanto indivíduos.

Nesse contexto, o que vemos é um passado de extrema segregação social que ainda se reflete no sistema educacional. Diante do fato das pessoas com deficiência em algumas organizações antigas serem mortas ou excluídas socialmente, principalmente serem privadas do acesso a escolas e cargos do poder, foram e são considerados sujeitos que acabaram ficando à margem da sociedade. Dessa forma, questionar sobre a historicidade do sujeito com deficiência, especificamente o sujeito cego, do qual trataremos neste trabalho diante do recorte da pesquisa,

é pensar no porquê de ainda falarmos – agora mais do que nunca – em inclusão no ambiente escolar.

Há apenas pouco mais de 200 anos que as pessoas com deficiência começaram a serem reconhecidas como pessoas que poderiam ser educadas e terem uma vida independente (Roma, 2018). A educação, nesse sentido, tem um papel importante quando falamos de autonomia e direitos dessa população, já que foi apenas com o avanço das ciências que a cegueira passa a ser reconhecida como uma patologia. Durante o século XV e XVI, como demonstra a autora citada anteriormente, surgem as primeiras preocupações educacionais relacionadas aos deficientes visuais, com a preocupação em ensinar aos alunos a lerem, mas é apenas em 1819 que Louis Braille cria o sistema braile, um marco para a educação das pessoas cegas. Santos e Rodrigues (2023), por outro lado, explicitam que no Brasil, em 1854, foi criado o Instituto Imperial dos meninos cegos, um marco para as pessoas cegas. Entretanto, ainda que, nesse período muitas tenham sido as discussões sobre a educação especial, ainda assim era um ensino segregado do ensino regular.

O que queremos destacar, ao trazer esse breve histórico, é que a educação é uma área essencial para os sujeitos, principalmente por essa necessidade de comunicar/aprender, nessa relação dialógica que faz com que surjam buscas por direitos, por melhorias para o convívio social. E todo esse dialogismo acontece a partir dos gêneros do discurso, conforme dito por Bakhtin (2006, p. 279): “a utilização da língua se dá através de enunciados pertencentes a uma esfera da atividade humana e que refletem os objetivos comunicativos dessas esferas, os gêneros são os tipos, as formas como os enunciados são utilizados”. É a partir dos gêneros que nos comunicamos, e os sujeitos se evidenciam enquanto usuários da língua. A interação social é vista, portanto, como fator primordial do uso da língua, de compartilhamento dos sentidos entre os sujeitos.

Diante disso, os gêneros do discurso se mostram pertinentes para o ensino de Língua portuguesa, principalmente no que tange à leitura, escrita e oralidade, conforme demonstrado em documentos normatizadores do currículo escolar brasileiro. Através do contato com os gêneros, nos colocamos como sujeitos no mundo, aprendemos a ler, interpretar e nos posicionarmos – esse último extremamente importante quando falamos de alunos à margem da sociedade. Essa pertinência se elucida em vários documentos base da educação brasileira. A Base Nacional Curricular Comum (BNCC), documento primordial que estabelece competências, habilidades e discute sobre os conteúdos necessários para a aprendizagem do aluno, evidencia sobre o ensino de Língua portuguesa:

Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir. (Brasil, 2017, p. 65-66)

O ensino de Língua Portuguesa visa não só a decodificação de códigos, de normas da sintaxe, mas também o contato dos estudantes com diferentes práticas de letramento, diferentes linguagens, para oportunizar sua participação crítica em práticas sociais. O trabalho com a literatura está relacionado, mesmo que indiretamente, à essa contribuição de ampliar os letramentos que ocorre envolvendo os gêneros. A literatura oportuniza o contato com gêneros mais tradicionais, bem como o diálogo e discussões sobre os textos, seu cerne crítico, podendo, por exemplo, envolver outros gêneros, como será sugerido no nosso trabalho.

Assim sendo, o interesse por essa pesquisa surge pelo contato da pesquisadora com o curso de especialização em atendimento educacional especializado. Conhecer sobre as deficiências e tentar transformar o ambiente escolar em um lugar de interação e inclusão nos instigou a elaborar uma proposta de ensino que fosse inclusiva, já que, apesar do estudante com deficiência visual ter acesso ao ensino regular e direitos que antes não existiam, muitas vezes, pela falta de contato da equipe escolar com a deficiência ou pela desinformação, ainda é considerado e tratado como um sujeito que está à margem da sociedade. Consequentemente, não é incluído em algumas atividades escolares, fato preocupante, já que, em notícia publicada no site Univali, Ramos (2023) pontua que existem mais de 6,5 milhões de pessoas com deficiência visual no Brasil, sendo 500 mil cegas.

Pensando nisso, o presente trabalho possui como objetivo geral investigar e propor estratégias de ensino de Língua Materna voltadas a estudantes com deficiência visual, com ênfase no desenvolvimento do letramento literário a partir da teoria de Rildo Cosson (2021). Para isso, como objetivos específicos temos: I) Elaborar uma sequência didática básica de Letramento Literário fundamentada na proposta de Cosson (2021), adaptada para estudantes com deficiência visual; II) Analisar o potencial dos gêneros do discurso como recurso pedagógico para o ensino de Literatura e Língua portuguesa; III) Promover a produção de gêneros discursivos em sala de aula por estudantes com deficiência visual, estimulando sua participação ativa nas práticas de leitura e escrita.

Para esse propósito, escolhemos trabalhar com contos e poemas narrados e gravados na plataforma digital *YouTube* ou que fossem lidos em sala de aula, utilizando, em alguns

momentos, sequências de textos em braile para incentivar a oralidade e a leitura. A escolha dos textos literários e das músicas foram pensadas exclusivamente pela presença de temáticas sociais em seu cerne. Além disso, essa sequência básica possui como sugestão para a sua concretização a produção de um *podcast*. A escolha da produção desse gênero se deve ao fato de ser um gênero presente no cotidiano dos jovens e que abordam as mais diversas temáticas. Ademais, para a sua produção, é necessário um planejamento, um roteiro, ou seja, ao mesmo tempo em que se trabalha a leitura e organização/estruturação do texto, também exercita a oralidade.

Metodologicamente, a nossa investigação é caracterizada como qualitativa e bibliográfica, já que foram utilizadas teorias que tratassem sobre a deficiência visual, sequência básica e letramentos. A pesquisa bibliográfica, como nos explica Paiva (2019), compreende um tipo de pesquisa que utiliza estudos já realizados e publicados em revistas, artigos e outras fontes para relacionar, de forma crítica e coesa, com a presente pesquisa. Referente ao nosso objetivo, como dito anteriormente, trata-se de pesquisa bibliográfica, deixando espaços para que essa pesquisa seja aplicada e ampliada.

Quanto à organização deste trabalho, o dividimos em seis seções. Na primeira seção, intitulada introdução, abordamos os objetivos, a metodologia, a justificativa e a organização da pesquisa. Na segunda seção, intitulada como letramento literário no ambiente escolar inclusivo, discutimos sobre os conceitos ligados ao letramento literário, a sua importância e o que é um ambiente escolar inclusivo. Na seção seguinte, contextualizamos os gêneros do discurso e o ensino de línguas. Já a quarta seção é destinada a descrever a sequência básica e apresentar a nossa proposta pensada para contribuir com o ensino de língua portuguesa sob um prisma inclusivo. Destinamos a última seção para as considerações finais da pesquisa.

2 LETRAMENTO LITERÁRIO NO AMBIENTE ESCOLAR INCLUSIVO

Nesta seção, discutimos sobre os letramentos, dando ênfase ao letramento literário, base da sequência básica que será apresentada e no que seria um ambiente escolar inclusivo. O termo letramento surgiu a partir da década de 1980, pela necessidade de compreender e de evidenciar, conforme Toufni (2006), que havia algo além do que a alfabetização, de saber ler e escrever. A autora discorre que, embora haja uma ligação entre alfabetização e letramento – conceitos muito confundidos – não são sinônimos. Isso implica dizer que, enquanto a alfabetização é a aquisição da escrita por um indivíduo, o letramento é um processo sócio-histórico e, por isso, não se restringe às pessoas alfabetizadas.

Os estudos sobre letramento reconhecem, segundo Toufni (2006), que práticas de letramentos têm impactos na sociedade, tornando-se “uma causa de transformações históricas profundas, como o aparecimento da máquina a vapor, da imprensa, do telescópio e da sociedade industrial como um todo” (Toufni, 2006, p.22). Essas práticas não poderiam ser exercidas apenas com a aquisição da escrita, exigem memória, raciocínio.

Outro ponto que a autora Toufni (2006) realça é que não há alguém iletrado, há graus de letramento, o que equivale a dizer que, à medida que as pessoas têm acesso às várias práticas de letramento que surgem na sociedade quando adotam sistemas de escrita, desenvolvem habilidades de se relacionarem em comunidade, nas diversas esferas comunicativas.

É válido ressaltar que não existe apenas uma forma de letramento, o que se tem são letramentos. Os letramentos estão associados às mais diversas práticas sociais, à escrita e à leitura. Destacamos, então, que há múltiplos letramentos, letramentos multissemióticos, entre outros, como destaca Rojo (2009), pois a todo momento estamos rodeados de textos, exercendo práticas de leitura e escrita. Ao folhear um encarte, no uso de rede sociais, por exemplo, exercemos o uso de habilidades que envolvem a escrita, a situação comunicativa.

É na escola que muitos estudantes irão ter acesso aos livros, à escrita, à literatura. Entretanto, Rojo (2009) reflete que ainda há um fracasso escolar no que se refere ao letramento, já que, por vezes, o ambiente escolar não dá a devida importância às discussões sobre os letramentos, priorizando regras, normas ao invés do aluno saber se posicionar, seja pela escrita ou oralidade. Esse reducionismo faz com que os alunos achem o ensino da língua nativa difícil ou chato, como Antunes (2003) mesmo evidencia. Quanto à realidade dos alunos com deficiência, faz com que essa aprendizagem seja vista por vezes como impossível, pois há um padrão construído e elitizado do que é “saber português”.

Esse mesmo sentimento citado anteriormente é direcionado ao ensino de literatura, por se pensar que, para trabalhar com essa disciplina, precisa-se bater a meta da leitura obrigatória dos clássicos. Cosson (2021) discorda com essa perspectiva ao atribuir que o papel da literatura é humanizar, portanto, deve ocupar um papel de destaque na escola, já que através dela se formam e são descobertos conhecimentos de várias áreas. Para o autor, limitar o ensino de literatura aos textos clássicos é distanciar o texto literário dos alunos e perder de vista o objetivo crucial da formação política dos estudantes.

Ao citar o ensino de literatura, é crucial conceituarmos as práticas de letramento literário, já que esse é um dos inúmeros letramentos que existem e envolve o ensino de literatura. Esse letramento se refere às várias práticas que envolvem o leitor ao texto e a interação com o escritor. O letramento literário é o processo de aprendizado com a leitura

literária, envolvendo o texto e o posicionamento do leitor diante da obra e das questões que aborda, é elaborar e produzir sentidos. Souza e Cosson (2017), bem como Ferreira (2024) o conceituam como

[...] bem mais do que uma habilidade pronta e acabada de ler textos literários, pois requer uma atualização permanente do leitor em relação ao universo literário. Também não é apenas um saber que se adquire sobre a literatura ou os textos literários, mas sim uma experiência de dar sentido ao mundo por meio de palavras que falam de palavras, transcendendo os limites de tempo e espaço. (Souza e Cosson, 2017, p. 207)

É importante destacar que o letramento literário tem como principal objetivo divulgar a literatura como um direito na formação dos educandos. É papel da escola levar ao conhecimento do aluno os mais variados letramentos literários, sempre fazendo relações entre os conflitos humanos e a ficção como instrumento de libertação. (Ferreira, 2024, p. 47)

É um letramento que tem como objetivo possibilitar que o estudante adquira uma compreensão do mundo que o cerca e para além dele, ao ter contato com o universo literário. E isso é possível pelo papel crucial da literatura em proporcionar, muitas vezes brincando com as palavras, a reflexão sobre o mundo e sua humanização. Desse modo, o texto literário possui uma possibilidade de sentidos que podem ser discutidos em sala de aula com o objetivo de formar leitores críticos e consequentemente alunos com opiniões. A leitura é o pontapé, como demonstra Cosson (2021), para os letramentos, para as interpretações dos alunos. Ferreira (2024, p. 35) corrobora com essa noção ao discutir que:

[...] considerando a literatura como uma forma de arte, o ensino de literatura precisa ser tratado com o objetivo de fortalecer as relações sociais dos indivíduos. Sendo assim, a grande contribuição dessa arte pode provocar, naqueles que dela se apropriam, não apenas um meio de entretenimento ou deleite, mas também uma formação intelectual para melhor compreender as situações humanas.

A literatura tem uma grande contribuição para o ensino de Língua Materna. Entretanto, para que isso aconteça, é preciso que os estudantes tenham esse contato com o mundo da leitura. Isso só é possível, por vezes, se o professor mediar essa aproximação. Para tanto, a figura docente, bem como toda equipe escolar, precisa estar ciente de que, apesar da valorização do domínio da escrita exemplar e da leitura em sala de aula, bem como a de dominar análises morfosintáticas, o ensino de línguas não se estagna nesse ponto. Por este cerne, o trabalho com a linguagem compõe as práticas discursivas que integram o cotidiano do ser humano: a necessidade de comunicar-se com o mundo, com o outro através dos gêneros presentes em suas rotinas.

Nesse cenário, a leitura é um dos meios que podem ser utilizados para destacar a pluralidade social, cultural e os letramentos, fazendo toda diferença no processo de ensino. Nesse contexto, como bem defende Oliveira (2010), assumir uma postura docente que evidencie que vivemos em um mundo repleto de textos e que existem várias práticas de letramentos que servem para diversos contextos e propósitos, é primordial. Dessa maneira, trabalhar isso em sala de aula é acessibilizar, como menciona Oliveira (2010), “uma forma de poder que a muitos é negada”, principalmente no que tange aos alunos marginalizados, que, por vezes, apenas na escola têm essa aproximação com os textos e com o incentivo para os estudos.

É nesse sentido que devemos discutir sobre a importância do ambiente escolar ser sinônimo de um lugar inclusivo. Não basta apenas aceitar a matrícula de alunos com deficiência, nem tampouco deixá-los na classe sem propiciar condições para a sua participação na aula. Pelo contrário, isso é retomar toda uma construção histórica e limitante de que a pessoa com deficiência visual só deve ocupar alguns espaços, quando ocupar. Silva *et al* (2017, p. 02) colaboram com a nossa posição ao defender que

Incluir, portanto, não significa homogeneizar, mas, ao contrário, dar espaço para a expressão das diferenças. Uma diferença que se mostra não como desigualdade, mas como afirmação contundente do princípio de que todos são iguais no universo dos direitos humanos, da liberdade de expressão, da sobrevivência com dignidade e das oportunidades. Este é o princípio sob o qual a escola deve guiar-se. Esta é a direção a ser apontada, buscada e desejada. Não se trata de uma questão secundária: todo o mais será uma consequência de como o sistema educacional lida com esta ideia.

Nessa perspectiva, incluir vai além de receber os alunos com deficiência visual no ambiente escolar. Trata-se de acolher as diferenças, aprender com as limitações, acessibilizar e adaptar quando necessário e investir no potencial dos alunos. Isso ocorre à medida que se é permitido se expressar, à medida que esses alunos têm direitos às oportunidades, que, pela Lei nº 13.146/2015³, devem ser assegurados à pessoa com deficiência. O estatuto da pessoa com deficiência decreta que é dever não só do estado, mas também da família e da sociedade assegurar os seus direitos relacionados à vida. Dentre eles, destacamos o respeito, o acesso à educação e à convivência.

Ademais, a inclusão tem sido alvo de inúmeros debates no contexto educacional, este que por vezes integra os alunos com deficiência visual, mas não o inclui. Esses debates giram em torno de avanços na educação especial quando falamos da efetivação e da inserção de alunos com deficiência no ensino regular, bem como de profissionais que ofereçam o suporte

³ Estatuto da pessoa com deficiência.

necessário como é o caso do profissional de atendimento especializado. Por outro lado, como pontuam os autores Santos e Rodrigues (2023) também estão centrados nos desafios que ainda permeiam o contexto educacional brasileiro quando tratamos de garantir uma educação de qualidade para esses estudantes devido à falta de recursos materiais e humanos para atender as suas necessidades no ensino regular e a resistência da inclusão.

As resistências de alguns setores da sociedade em torno de inclusão das pessoas com deficiência vão contra o que o capítulo IV do Estatuto da pessoa com deficiência (2015), que decreta sobre o direito à educação:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação. (Brasil, 2015, grifos nossos)

O campo jurídico, ao tratar de assegurar educação de qualidade às pessoas, independente de classe, raça, de deficiência de forma a alcançar o máximo de desenvolvimento possível, dialoga com o que abordamos anteriormente sobre letramento e o conceito de inclusão. É possível e pertinente o trabalho com a literatura para as práticas discursivas da inclusão, para o desenvolvimento intelectual e social desse estudante.

De acordo com Santos e Rodrigues (2023, p. 176), “é preciso também que haja uma valorização da diversidade humana, reconhecendo as potencialidades e os interesses das pessoas com deficiência como sujeitos de direitos e de conhecimento”. Dessarte, incluir é um dever e a prática do letramento literário é uma possibilidade para garantir o contato com a leitura, os gêneros e a oralidade para que possamos, enquanto professores, assegurar que os alunos exerçam sua cidadania, conheçam seus interesses, valorizem as suas diferenças, aprendam suas potencialidades. Algo que só é possível se tiverem oportunidade.

3.GÊNEROS DO DISCURSO

Tudo o que fazemos e o que está a nossa volta se relaciona com os gêneros do discurso, se realiza por meio dos gêneros. Ao dirigir, nos atentamos às placas. Ao escrever um livro, nos demarcamos enquanto escritores. Nesse sentido, o gênero pode ser compreendido como um fato social, pois está presente em todos os momentos da vida do ser humano. Por esse motivo, o ensino dos gêneros discursivos em sala ganha destaque pelo seu poder dialógico e identitário.

De acordo com Bazerman (2021, p. 98) “O gênero parece ser um mecanismo constitutivo na formação, manutenção e realização da sociedade, da cultura, da psicologia, da imaginação, da consciência, da personalidade e do conhecimento, interativo com todos os outros processos que formam nossas vidas”. Assim sendo, pelos gêneros nos impomos como sujeitos e em todos os processos que se relacionam e que nos formam como tais.

Nesse contexto, os gêneros influenciam na construção do sujeito, o sujeito influencia na construção do eu de outros sujeitos, assim como na evolução/surgimento de outros gêneros. São relações dialógicas que Bakhtin (1999, p. 279) discutia quando afirmou que em “todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua”. Essa utilização da língua ocorre pelos enunciados, pelos gêneros discursivos. Por existirem diversos modos de utilizar a língua, sujeitos que se comunicam com outros sujeitos, há uma vasta variedade dos gêneros, pois eles surgem pela atividade humana de comunicar-se.

Outrossim, Bazerman (2021, p. 153) colabora com esse pensamento ao trazer que “Ao percebermos um enunciado como sendo de um certo tipo ou gênero, engajamo-nos numa forma de vida, juntando falantes e ouvintes, escritores e leitores em relações particulares de um tipo familiar e inteligível”. Estamos sempre construindo sentidos e nos construindo enquanto sujeitos através de uma teia de relações, de contextos comunicativos, pelo uso de gêneros, seja uma mensagem de texto no *WhatsApp*, em debates ou outros.

Dessa maneira, o autor comenta que ao frequentar muito um lugar, você vai se adaptando a ele. Do mesmo jeito ocorre com os gêneros do discurso. Para que um aluno possa produzir um gênero, precisa conhecê-lo, frequentá-lo. Para que possa ser um bom escritor, precisa da leitura de diversos gêneros. Em sala de aula, abordar os gêneros é previsto pelos Parâmetros curriculares Nacionais (PCN's) de Língua Portuguesa (1998) por serem uma excelente ferramenta para o ensino de leitura, escrita e oralidade. A Base Nacional Curricular Comum (BNCC, 2017) só reforça que trazer diferentes gêneros para a sala de aula permite o aluno ampliar os seus horizontes, diferentes formas de leitura e escrita, de interações. Bazerman (2021, p. 155) colabora com esse pensamento ao afirmar que

os gêneros moldam as intenções, os motivos, as expectativas, a atenção, a percepção, o afeto e o quadro interpretativo. O gênero traz para o momento local as ideias, os conhecimentos, as instituições e as estruturas mais geralmente disponíveis que reconhecemos como centrais à sua atividade.

É por esse motivo que precisamos, enquanto professores, nos preocuparmos em trazer diversos gêneros, formas de vida para a sala de aula, tendo o cuidado de abordar que é muito

mais que uma estrutura. São pelos gêneros que nos comunicamos, que nos é permitido fazer política, buscar melhorias de vida. Cartazes, escrita, músicas. Nossa sociedade é marcada por revoluções sociais nas quais os gêneros estavam presentes, mostrando que a utilização dos gêneros perpassa pela história e é marcada por relações de poder que se materializam por eles.

Dessa forma, podemos dizer que o estudo dos gêneros é multidisciplinar. Marcuschi (2002) defende que não devemos, portanto, compreender que há um conceito fixo de gênero, nem que só está voltado a um ensino específico, pois não são estruturas rígidas, estancadas. O que temos são gêneros que mudam de acordo com a necessidade de comunicação da população, como ocorre após o surgimento da internet com os gêneros digitais. Os gêneros são formas dinâmicas e voltadas à ação social.

Ao pensar no ensino dos gêneros, pensamos não só na sua estrutura textual. Isso requer dizer que pensamos na aprendizagem dos estudantes sobre sua própria realidade, no entendimento de que tudo que fazem é através dos gêneros, desde uma mensagem de texto até a produção do podcast sobre temáticas que os incomodam enquanto sujeitos. Cavalcante *et al* (2022, p. 166) evidenciam que

[...] diferentes gêneros podem atender a um mesmo objetivo, porém, a escolha de um ou de outro é influenciada por diversos fatores de produção e de circulação do texto no cenário que será estabelecido na interação e em consonância com determinações socioculturais do momento. Muitos condicionamentos induzem à seleção do gênero mais apropriado, que, por sua vez, codetermina os modos de argumentar dentro do texto.

A escolha dos gêneros que serão trabalhos em sala de aula é primordial para que se possa ter uma boa interação e um resultado satisfatório de letramento. É muito mais produtivo que os alunos participem, discutam, compreendam que no texto literário há abordagens e temáticas próximas à sua realidade do que se ter o entendimento de que a literatura é uma área chata, por terem obrigação de lerem obras clássicas e por vezes com o vocabulário rebuscado. Diante disso, há diversos gêneros que podem ser utilizados para se trabalhar o letramento literário, diferentes gêneros que podem atender a um mesmo objetivo como colocado pelos autores. O importante é selecionar esses gêneros de acordo com a proposta das aulas, a idade dos alunos, o contexto educacional.

Como pontuado por Cavalcante *et al* (2022), com o surgimento da *internet*, novos gêneros surgem, outros entram em desuso. Há novas práticas discursivas. Se antes os estudantes produziam cartas nas escolas, resenhas e o seminário era um dos gêneros mais “atuais” da época, com a era tecnológica surgem outros gêneros do discurso como os *podcasts*, *vlogs*, *reels*,

entre outros. O fato de serem gêneros do discurso que circulam recentemente no ambiente virtual não impede que eles sejam trabalhados em sala de aula, pelo contrário, pois refletem as mudanças decorrentes da necessidade de comunicação. Na escola, podemos discutir e mostrar que os textos e as formas como eles aparecem no cotidiano, o seu funcionamento, não é aleatório. Há uma relação entre os gêneros e o meio em que ele irá circular, qual mensagem se pretende passar com esse texto, para quem e com que intuito. Bakhtin (1999) contribui com esse pensamento ao dizer que cada gênero tem uma especificidade, um estilo e que diante de condições para a comunicação, passam por modificações.

A escolha pelo conto narrado, por exemplo, se deve ao fato de ser uma narrativa mais curta, mas nem por isso, menos pertinente. O conto narrado surge como uma transformação do gênero conto, lido e postado por alguém na plataforma digital *YouTube*. Cavalcante et al (2022, p. 174) nos ajudam a compreender esse processo quando pontuam que “Não é o texto que é relativamente estável, mas o gênero. Todo texto se enquadra num dado padrão estabilizado, mas desestabilizável, de gênero, que reflete as práticas sociais em que o enunciado se efetiva”. O conto não deixa de ser um conto por estar inserido e sendo narrado em uma plataforma digital, o texto não muda, mas há uma certa desestabilização desse gênero ao aparecer em forma de vídeo, unindo recursos visuais, o uso da internet e o áudio. Apesar da relevância dos aspectos formais, da estrutura, o gênero deve simultaneamente ser considerado pelo seu aspecto sociocomunicativo, isto é, por sua finalidade comunicativa.

Essa finalidade impele em uma flexibilidade quanto às alterações de um gênero. A depender de qual propósito comunicativo, onde e quando o usuário da língua quer utilizar, pode haver alterações na estrutura, no estilo e a junção de características de outros gêneros. Como exemplo dessa flexibilidade, Cavalcante *et al* (2022, p. 169) citam

O gênero conto pode ter tantas variações de conteúdo, de estilo e estrutura composicional que é necessário adicionar subclassificações quando nos referimos a ele: pode ser um conto de terror, ou de mistério, um conto policial, fantástico, infantil, dentre outros. Há também o microconto, uma micronarrativa caracterizada pela concisão e brevidade apresentação dos fatos e que impacta o leitor exatamente por isso.

Não à toa os contos são considerados narrativas riquíssimas para serem manuseadas em sala de aula. São consideradas curtas e não há uma obrigatoriedade nem um rigor quanto à sua paginação, tampouco seu estilo, o que as torna uma ótima opção. A depender da idade dos alunos e do que se pretende trabalhar, há diversas variações quanto a temática e a própria

apresentação do conto. Já há adaptações de contos em formas de HQ⁴, já ao circular no meio digital, por exemplo, o conto pode ser encontrado sendo narrado bem como sendo interpretado. Isso acontece para atender novas finalidades sociais. Quando falamos em um ambiente escolar inclusivo, essa mudança interfere positivamente se bem escolhido o gênero a ser abordado em aulas ou produzidos pela turma.

Sobre os gêneros do ambiente virtual, Cavalcante *et al* (2022, p. 194) pontuam que “favorece um desenvolvimento mais autêntico de habilidades de leitura e de escrita, de oralidade e de escuta dos textos”. São nessas produções que os estudantes deixam de apenas receber conteúdos e se tornam agentes, como defendido por Bazerman (2006), cientes que a suas produções, suas identidades, têm poder. Além disso, são gêneros que estão presentes no seu cotidiano. Os jovens da atualidade a todo momento têm esse contato com a tecnologia e os gêneros digitais. Unir esse conhecimento ao ensino de língua materna é uma forma de propiciar a experiência entre o que vivem e o novo, novas formas de desenvolver a competência argumentativa e crítica de maneira criativa e significativa. Essa é a grande importância da abordagem social do gênero, dinâmica e viva, pois oportuniza debates e produções sobre o papel identitário e o poder político de um aluno que sabe se posicionar a partir da oralidade e da escrita, compactuando com o que a Base Nacional Curricular Comum (BNCC, 2017) estabelece.

4. SEQUÊNCIA BÁSICA

A sequência básica de Rildo Cosson é um instrumento didático utilizado para a formação de estudantes leitores e críticos pela proximidade com textos literários. Surge com a preocupação do autor em interligar a literatura e a educação. Cosson (2021) defende que o papel da literatura na escola deve ser humanizar e que esse contato é importante no papel identitário, na compreensão e construção do eu e do outro. Ele ainda evidencia que o contato com os textos literários auxilia na construção de um estudante leitor e escritor crítico, na sua própria identidade e no conhecimento de realidades além da dele. No caso dos alunos com deficiência visual, os formamos enquanto leitores críticos por meio de leituras em braile, a escrita em equipamentos. Além disso, devemos exercitar a sua oralidade. Isso é pensar de modo inclusivo e aproveitar as habilidades do estudante para aprimorá-las.

Para tanto, a sequência básica é pensada em quatro passos por Cosson: motivação, introdução, leitura e interpretação. É um esquema que pode ser adaptado ao que se pretende

⁴ Histórias em quadrinhos.

alcançar, uma estratégia para o contato dos jovens com o texto literário. O quadro a seguir ilustra como essas etapas estão articuladas.

Quadro 1 – Esquema de Sequência básica

Passos	Objetivos
Motivação	Preparar o estudante para o contato com os textos através de recursos que motivem essa proximidade.
Introdução	Contato com autor e obra.
Leitura	Contato do estudante com os textos. Deve ser realizada a leitura da obra.
Interpretação interna	Entendimento do leitor com o texto.
Interpretação externa	Concretização da sequência. Nesse momento, os estudantes devem compartilhar suas interpretações.

Fonte: Autoria própria (2025), inspirado nas etapas de sequência básica de Rildo Cosson (2021).

O primeiro passo citado advém de um entendimento que “a leitura demanda uma preparação. Uma antecipação, cujos mecanismos passam despercebidos porque nos parecem muito naturais. [...] requer que o professor a conduza de maneira a favorecer o processo de leitura como um todo” (Cosson, 2021, p. 54). A motivação deve ser pensada de modo a incentivar todo o processo da sequência, pois é nela que o aluno será preparado para o contato com o autor e obra que vem em seguida.

A introdução é uma etapa para apresentação do autor e da obra. Entretanto, deve ser iniciada com cuidado, pois segundo Cosson (2021) não deve ser uma exposição longa e apenas biográfica. Deve ser um momento de discutir sobre a importância da obra e do autor para o contexto social seja da época ou da atualidade, uma apresentação. Se possível, nessa etapa, devem permitir que os alunos manuseiem e conheçam as obras. É um momento de experienciar.

O terceiro passo refere-se à leitura. Será esse o momento de leitura da obra, o contato entre o aluno e o texto, que pode ser realizado em sala ou em casa, contanto que haja o acompanhamento do professor nesse processo. Cosson (2021, p. 62) ressalta que a leitura precisa de um acompanhamento, mas “o professor não deve vigiar o aluno para saber se ele está lendo livro, mas sim acompanhar o processo de leitura para auxiliá-lo em suas dificuldades, inclusive aquelas relativas ao ritmo da leitura”. É nesse momento, portanto, que o professor pode favorecer que o contato com o texto seja um momento prazeroso, tirar possíveis dúvidas em relação ao texto e seus sentidos, de modo a facilitar esse processo.

Com as novas tecnologias, os jovens têm acesso a informações rapidamente. No meio digital, leem e têm contato com inúmeros gêneros. Entretanto, nem sempre são leituras produtivas. Cosson (2021) comenta que a ausência de leitura, principalmente dos textos literários por parte dos alunos está sendo um desafio nas escolas, já que os jovens, sempre muito conectados, não se interessam muito na leitura. Rojo (2009) contribui quando diz que essa é e deve ser uma preocupação do ambiente escolar, pois por vezes acontece pela cobrança de leituras obrigatórias, sem a preocupação e humanização do letramento literário. No nosso estudo, em específico, essa leitura acontece a partir dos contos narrados e/ou em braille.

A quarta e última etapa da sequência é a interpretação. É a fase mais esperada e o momento em que colhemos os frutos do encontro do leitor com a literatura. Cosson (2021) evidencia que é um processo complexo que pode ser dividido em dois momentos: a interpretação interior e a exterior. O momento interior é aquele no qual há o verdadeiro encontro e entendimento do leitor com o texto, em que as palavras irão afetar o aluno. Esse é considerado um momento íntimo e individual, pois será afetado pelas vivências do aluno e tudo o que constitui o contexto da leitura, por esse motivo concordamos com Cosson (2021, p. 65) quando ele elucida que “A interpretação é feita com o que somos no momento da leitura. Por isso, por mais pessoal e íntimo que esse momento interno possa parecer a cada leitor, ele continua sendo um ato social”. Assim podemos considerar porque não é apenas o conhecimento linguístico sobre o gênero que estará posto nessa interpretação. Todo o conhecimento do aluno, principalmente o de mundo, influenciará nesse processo.

Enquanto isso, a interpretação externa é o momento de concretização da sequência básica. Uma etapa que varia de acordo com a idade do leitor, sua série escolar, mas que deve externar a leitura. Esse momento de compartilhamento é extremamente importante e um dos passos diferenciais da sequência, porque “[...] por meio do compartilhamento de suas interpretações, os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura” (Cosson, 2021, p. 66). Esses compartilhamentos podem ser feitos de diversas formas, a partir de diversos gêneros do discurso. A concretização da sequência que aqui será proposta, por exemplo, é a produção de um *podcast*, pensada para jovens entre 15 e 17 anos, que cursam o Ensino médio.

Nessa última etapa, podemos perceber a singularidade da sequência básica em sala de aula, abordando o Ensino literário através dos gêneros discursivos. É nela que o papel da literatura, de desenvolver “[...] em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante” (Candido, 1995, p. 49), se realiza. O papel da literatura, que se materializa nos textos, é pensar em outras realidades

além da nossa, é refletir o nosso papel de ser humano, em quem sou eu. Essa proposição também não foge do que Bakhtin (1999) defendia sobre os gêneros. No uso da linguagem, na escolha de um gênero, os seres humanos compartilham sentidos entre si. Isso acontece no dia a dia, na política, no estudo literário, em uma entrevista, nos mais diversos gêneros.

4.1 Proposta de sequência básica

Nesta seção, apontamos como a proposta está organizada, seguindo as etapas comentadas anteriormente. Para essa proposta, delimitamos um período de 5 encontros, nos quais a cada encontro serão ministradas duas aulas de cerca de 50 minutos. Ao todo, serão aproximadamente 10 aulas para a concretização da sequência. A sequência foi pensada para ser trabalhada com os estudantes do ensino médio, por entender que possuem um pouco mais de maturidade para debaterem algumas temáticas sociais, além de teoricamente estarem em uma fase de construir argumentos e repertórios para a produção de outros gêneros do discurso. É válido ressaltar que, essa proposta foi pensada e adaptada para os alunos com deficiência visual, de modo que pudesse ser aplicada na sala de aula em conjunto com toda a turma.

Além disso, destacamos nessa proposta o seu caráter interdisciplinar, pois o contato com os gêneros do discurso e as temáticas abordadas neles perpassam o meio social. Por isso, pode ser executada em conjunto com outros professores, já que pode unir artes e música; estudos voltados à tecnologia ao se produzir um *podcast*; história e geografia para compreender sobre o processo político que relaciona a ficção à realidade, nesse caso, destacamos fatores como pobreza, processos de urbanização e suas consequências; projeto de vida para trabalhar identidade e cidadania e o profissional de atendimento especializado para compreender mais sobre esse processo inclusivo na escola. Dessa forma, trabalharemos a leitura, oralidade, discussões sobre temáticas sociais presentes na BNCC e a inclusão dos alunos do ensino médio com deficiência visual no contexto escolar. Abaixo, há no quadro uma sistematização da proposta de sequência básica.

Quadro 2 – Sequência básica proposta

Etapa	Proposta – modo de execução
Motivação	A etapa da motivação é o momento em que se deve ser instigada a curiosidade do aluno, é um preparo para que os próximos passos da sequência ocorram. Para essa etapa, será preparada uma aula que contextualize o poder da literatura, da arte, da música. A sala deve estar organizada em forma de círculo, com um espaço

	em uma das pontas para facilitar a saída e a locomoção dos alunos com deficiência visual. Haverá um momento em que iremos questionar aos alunos o que significam essas áreas para eles e suas vivências, se acham importante, se gostam. Após esse momento, utilizaremos o datashow para reproduzir clipes de músicas que possuem apontamentos sociais em suas letras. Nessa primeira etapa, sugerimos as músicas: “cidadão”, de Zé Ramalho; “Até quando?” De Gabriel pensador e “Se essa rua” de Mc Vittoria. Além delas, traremos também uma charge, gênero que tem como característica principal a crítica social. Ao trazermos a charge, faremos a audiodescrição. Após cada música e a charge, perguntaremos à turma sobre o que entenderam das letras, como essas problemáticas que existem estão relacionadas ao dia a dia deles. Esse será um momento de escuta e discussão. Evidenciaremos que a partir dos gêneros, como os poemas e contos utilizados na literatura, as letras de músicas, ou em uma mensagem de texto, nós temos essa necessidade de nos comunicarmos, necessidade da arte e que muitas vezes os sentidos de uma música estão além da letra, ao brincar com as palavras, como acontece na música Cálice, de Chico Buarque.
Aula sobre gêneros discursivos	Aula em que daremos continuidade a discussões sobre os gêneros discursivos trabalhados na motivação. Essa aula está destinada à organização dos trabalhos. Nesse momento, será dito aos alunos sobre a produção do podcast e apresentadas algumas características desse gênero.
Introdução	De acordo com Cosson (2021) deve ser um breve momento de apresentação dos autores e obras, um contato entre o aluno e a obra, antes de receber o texto para a leitura. Nesse momento, de forma breve, sugerimos trazer os livros para que os alunos possam conhecer, tocar, sentir, lendo em voz alta os nomes de autores e o título da obra. A sugestão é comentar sobre alguns autores importantes na contemporaneidade e como trazem leituras insurgentes, como Conceição Evaristo, por exemplo e suas noções de escrevivência. Traremos o poema vozes-mulheres para que os alunos conheçam o estilo da autora, para que se discuta sobre o poema. O poema será lido em voz alta na sala, priorizando a oralidade. Também estará presente no slide – será feita a audiodescrição da autora – e o professor, se preferir, trará impresso em uma folha em braile, seja com ajuda do profissional AEE ou do site tradutor braile⁵.
Leitura	Destinada ao momento de leitura. Visando que essa é uma proposta para alunos deficientes visuais, mas que

⁵ <https://www.tradutorbraille.com.br/>

	pode ser utilizada com toda a turma, optamos pela escolha do conto narrado “A gente combinados de não morrer”, de Conceição Evaristo ⁶ , em sala de aula.
Interpretação – primeiro momento	Nessa etapa, os alunos exteriorizam o seu entendimento da leitura. Dividida em dois momentos, no primeiro o aluno deve discutir sobre as temáticas envolvendo o conto trabalhado em sala. Nesse primeiro momento, haverá a discussão sobre as temáticas que envolvem o conto de Conceição Evaristo.
Orientações sobre a produção de podcast	Aula destinada para orientação sobre os podcasts. Nesse encontro, o objetivo é saber sobre o que os alunos trabalharão, se o trabalho está encaminhado. Momento de tirarmos dúvidas e sabermos se o trabalho com os gêneros em prol do letramento literário está tendo resultados. Nesse momento, os alunos devem apresentar para o professor um roteiro, um esquema do que eles tratarão no podcast.
Interpretação – segundo momento	O segundo momento é destinado a concretização da Sequência, com a apresentação dos podcasts produzidos pelos alunos envolvendo temáticas sociais, para pensar de forma crítica a realidade em que estão inseridos e como a literatura ajuda a refletir sobre ela. Os podcasts podem ser discussões sobre temáticas sociais que os inquietam, podem fazer ponte entre o texto lido e alguns acontecimentos divulgados pela mídia ou discutir sobre outra obra/material que tenham esse cerne de crítica.

Fonte: Autoria própria (2025).

Exposto a sequência básica, vale ressaltar que o professor pode e deve adaptar para a realidade dos alunos da classe. As músicas sugeridas, por exemplo, possuem letras que podem levar à discussão de temáticas sociais que atravessam os estudantes, fazê-los interagir sobre algumas notícias que já tiveram acesso. Adaptar, escolher outras canções é uma possibilidade. A própria sugestão da sequência tem esse objetivo: a adaptação e a escolha específica de gêneros para que os alunos com deficiência visual possam participar ativamente das aulas. Essas escolhas são imprescindíveis para a inclusão em sala de aula, para pôr em prática o direito à igualdade da educação, o direito à diferença. Os gêneros escolhidos para a proposta, bem como as músicas, são influenciados por determinações socioculturais, para alcançar uma interação comunicativa específica.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

⁶ Disponível em: [14º - A gente combinamos de não morrer - OLHOS D'ÁGUA \(audiobook\)](#)

Essa pesquisa teve como objetivo contribuir com o ensino de Língua portuguesa para alunos com deficiência visual. Para que pudéssemos contribuir com esse ensino, pensamos e desenvolvemos uma proposta de sequência básica para esses alunos com deficiência visual, ao mesmo tempo em que pode ser trabalhada com toda a turma. Desse modo, sugerimos o uso da sequência básica de Rildo Cosson para colocar em prática o conceito de inclusão no ambiente escolar, bem como a questão de adaptações a partir do planejamento de práticas de letramento através do que chamamos durante o trabalho de gêneros do discurso.

A partir dos gêneros, os alunos se evidenciam enquanto sujeitos, por isso, é tão pertinente evidenciar a importância dos gêneros para o ensino de Língua Materna. Devido a isso, precisamos e almejamos sugerir e estimular a produção de gêneros em sala de aula, como proposto na sequência básica resultante da pesquisa. Utilizar os gêneros, produzir, se colocar como autor oportuniza a autonomia do estudante e a construção de um olhar crítico para o meio em que está inserido.

Nesse contexto, a nossa expectativa é que possa ser uma sequência que seja trabalhada em sala de aula, enquanto sugestão para ser aplicada em aulas de língua portuguesa ou adaptações para outras disciplinas, tendo em vista que apesar de outras disciplinas não trabalharem com conceitos de gêneros do discurso nem letramento, eles perpassam por outras áreas. Em relação ao conteúdo, por exemplo, pode ser um trabalho em conjunto, interdisciplinar, o que para nós demonstra que tem um potencial para ser aplicado em sala de aula.

Dessa forma, esperamos que essa sequência seja uma semente para que se tenham debates sobre a inserção dos alunos com deficiência visual nas atividades escolares e para além dos muros da escola. Para tanto, requer que haja desconstruções sobre ideais capacitistas que se perpetuam socialmente. No chão da escola, podemos e devemos nos questionar sobre posições que adotamos enquanto profissionais da educação, principalmente porque é esse mesmo chão que possibilita os estudantes verem que são capazes, que podem sonhar. Entretanto, isso só é possível se as políticas públicas chegarem até esses sujeitos. Se houver um maior preparo para recebê-los na escola, para incluí-los.

O letramento literário surge, nesse contexto, para resgatar essa humanização nas escolas. O contato com a literatura, como já mencionamos anteriormente, bem como com os gêneros do discurso, são instrumentos pedagógicos poderosos para refletir sobre problemáticas sociais. Além disso, o conhecimento produzido pela leitura e discussão crítica dos textos literários é um passo que pode contribuir para que essa reflexão se torne uma prática, para que durante a formação dos alunos, eles possam se questionar e poder contribuir para a realidade que vivem.

Ademais, não devemos esquecer que o papel do professor é importante para que essa abordagem literária aconteça. Ter uma equipe escolar que estimule essa postura, que oportunize formações e o diálogo faz toda a diferença. Lidar com inclusão é um trabalho em equipe, repleto de desafios, mas que permite quando executada de fato, a valorização da diversidade humana e o desenvolvimento pleno do aluno. Como a BNCC (2017) evidencia, o contato com os gêneros e o letramento literário são conhecimentos pertinentes para os alunos. Trazer a sequência básica para o ensino unindo esses conhecimentos garante que os estudantes possam refletir sobre o contexto social que os cercam e o seu papel enquanto indivíduo de ter o poder de melhorá-la, principalmente quando falamos de alunos com deficiência visual, que podem sofrer com o capacitismo na sociedade.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola editorial, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BAZERMAN, Charles. **Gênero, agência e escrita**. Charles Bazerman; Judith C. Hoffnagel, Angela Paiva Dionísio, (organizadoras); tradução e adaptação Judith C. Hoffnagel. - São Paulo: Cortez, 2006, p. 9-35.
- BAZERMAN, Charles. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. Charles Bazerman; Angela Paiva Dionísio; Judith Chambliss Hoffnagel (Organizadores); Judith Chambliss Hoffnagel (Tradução) – 2.ed. – Recife: Pipa Comunicação, Campina Grande: EDUFCG, 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília: MEC, 2017.
- BRASIL, 2015, Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm; acesso em: 30 out. 2025.
- CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- CAVALCANTE, Mônica et al. **Linguística textual: conceitos e aplicações**. 1. cd - Campinas. P : Pontes editores, 2022.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2021.
- COSTA, Ailton et al. O processo histórico de inserção social da pessoa cega: da Antiguidade à Idade Média. **Revista Educação Especial**, Santa Maria. vol. 31, núm. 62, p. 539-550, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/24092/pdf>.
- EVARISTO, Conceição. Vozes-mulheres. *In: Poemas da recordação e outros movimentos*. 5.ed. malê, 2017.
- FERREIRA, Antônia. **Letramento literário: uma prática de retextualização em língua materna do conto para formação de leitores**. 2024. 105 f. Dissertação (Mestrado em Programa de Mestrado profissional em Letras). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2024.
- FRANCO, João; DIAS, Tércia. A pessoa cega no processo histórico: um breve percurso. **Revista Benjamin Constant**, n. 30. IBCENTRO/MEC, Rio de Janeiro, 2005.

MARCUSCHI, L. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONISIO, A; MACHADO, A; BEZERRA, M (org.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-36.

OLIVEIRA, Maria do Socorro. Gêneros textuais e letramento. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 325-345, 2010.

PAIVA, Vera Lúcia. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. 1.ed. São Paulo: Parábola, 2019.

RAMOS, Roberta. IBGE aponta que mais de 6 milhões de pessoas têm deficiência visual no Brasil. **Univali**. 12 dez. 2023. Notícia. Disponível em: [https://www.univali.br/noticias/Paginas/ibge-aponta-que-mais-de-6-milhoes-de-pessoas-tem-deficiencia-visual-no-brasil.aspx#:~:text=O%20Instituto%20Brasileiro%20de%20Geografia%20e%20Estat%C3%ADstica%20%28IBGE%29,e%20cerca%20de%206%20milh%C3%B5es%20com%20baixa%20vis%C3%A3o](https://www.univali.br/noticias/Paginas/ibge-aponta-que-mais-de-6-milhoes-de-pessoas-tem-deficiencia-visual-no-brasil.aspx#:~:text=O%20Instituto%20Brasileiro%20de%20Geografia%20e%20Estat%C3%ADstica%20%28IBGE%29,e%20cerca%20de%206%20milh%C3%B5es%20com%20baixa%20vis%C3%A3o.). Acesso em: 02/06/2025.

ROJO, Roxanne. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: parábola editorial, 2009.

ROMA, Adriana. Breve histórico do processo cultural e educativo dos deficientes visuais no Brasil. **Revista Ciência Contemporânea**. jun./dez. 2018, v.4, n.1, p. 1 – 15. Disponível em: http://uniesp.edu.br/sites/guaratingueta/revista.php?id_revista=31.

SANTOS, Rummening; RODRIGUES, Janine. Breve histórico da educação especial no Brasil: da exclusão à inclusão das pessoas com deficiência visual. **Estudo & Debate**, Lajeado, v. 30, n. 4, p. 160-179, 2023. ISSN 1983-036X.

SILVA, Berenice; PEDRO, Vanice; JESUS, Eliane. Educação inclusiva. **Revista Científica Semana Acadêmica**. Fortaleza, v. 01, n.99, 2017. Disponível em: <https://semanaacademica.org.br/artigo/educacao-inclusiva>.

SOUZA, Renata; COSSON, Rildo. Letramento Literário: uma proposta para sala de aula. *In*: INFORSUNATO, Edson; COELHO, Sônia (Orgs.). **Anos iniciais do ensino fundamental**. v.1. Unesp ; Univesp. - São Paulo: Unesp, Pró-Reitoria de Graduação, 2017.

TFOUNI, Leda. **Letramento e alfabetização**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2006.