UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

SEBASTIÃO SOARES DE CASTRO

A LEITURA LITERÁRIA E OS DEFICIENTES VISUAIS: O USO DA MAQUETE COMO RECURSO TÁTIL

MARINGÁ - PR
2013

SEBASTIÃO SOARES DE CASTRO

A LEITURA LITERÁRIA E OS DEFICIENTES VISUAIS: O USO DA MAQUETE COMO RECURSO TÁTIL

Dissertação apresentada à UEM - Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Letras, área de concentração: Estudos Literários.

Orientadora: Professora Drª. Vera Helena Gomes Wielewicki

MARINGÁ - PR
2013

SEBASTIÃO SOARES DE CASTRO

A LEITURA LITERÁRIA E OS DEFICIENTES VISUAIS: O USO DA MAQUETE COMO RECURSO TÁTIL

Dissertação apresentada à UEM - Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Letras, área de concentração: Estudos Literários.

Aprovada em: ___/___/___

BANCA EXAMINADORA

_____
Profª. Drª. Vera Helena Gomes Wielewicki
Presidente da Banca – Orientadora (UEM)

_____
Profª. Drª Clarice Zamonaro Cortez
Membro do Corpo Docente (UEM)

_____
Profª. Drª. Marta Dantas da Silva
Membro Convidado (UEL)

Ao meu saudoso irmão Adélcio, portador de esquizofrenia, falecido em 22/06/2012. De sua existência, uma resposta: muitas pessoas são dormitórios de ignorância e intolerância; poucas são salas que se abrem para a inclusão.

AGRADECIMENTOS

Minha gratidão é imensurável à UEM pela oportunidade cedida no ingresso ao curso de mestrado e, principalmente, àqueles que direta ou indiretamente não mediram esforços em amparar-me nos momentos de dúvidas, contribuindo sobremaneira para a elaboração dessa dissertação a qual procura teorizar um projeto que alimento desde os idos de minha infância: transformar textos literários em brinquedos, objetos palpáveis. Quiçá esse entretenimento fosse a única possibilidade de sorrir, brincar, fantasiar, driblar as situações difíceis por que nossa família, composta de 16 irmãos, atravessou durante longos anos. Nossa existência nunca é e nunca será por acaso, doutrina de mil avôs conhecida nos cômodos de nossa alma. Nosso tempo deu-nos um espaço para a criação de um mundo paralelo, uma forma talvez de compensar o que o mundo capitalista nos havia negado, excluindo-nos de uma forma ou outra nos meios sociais e culturais. Sem rancor ou mágoa, guardo os instantes vividos como um aprendizado imorredoiro, uma lição que a vida nos ensinou por vieses diferentes. Embora meu sonho de ser artista fosse inatingível, distante para nossos padrões, agarrei a primeira oportunidade que me bateu à porta: passei no curso de Letras e investi fundo na carreira de professor, fiz dos tablados de sala de aula meu palco, fiz das leituras uma adaptação maquetípica nos terreiros de nossa morada, enfim, pude fazer dessa profissão um jeito de tocar o sonho com o dedo.

Quando ingressei como professor, a princípio em cursos profissionalizantes do SENAC e depois na rede particular e estadual de ensino como professor de literatura, artes, línguas inglesa e portuguesa vi que muitos de meus alunos repetiam meu drama: muitos traziam sonhos, esperanças, uma mochila com quase nada de material, olhar perdido no mesmo estigma da exclusão. Em volto a esse universo tão díspar, procurei atar as pontas arbitrárias e dicotômicas da vida. Descobri que o desejo maior do ser humano não era ter, era ser, ter asas, principalmente. Criar para não morrer.

Revelei, sem receio, esse caráter episódico aos profissionais da educação com os quais convivi na longa jornada de trabalho. Expus-lhes minha

existência, meu lema: transformar a teoria em prática, tornar concreto aqui que diz respeito ao pensamento, à ideia e, se possível, oferecer a todos condições para criar, teatralizar, buscar algo novo, fazer do mínimo o máximo, do impossível o possível, sempre a pescar nessas águas as verdades que ainda não emergiram. Encontrei muito apoio, ajuda, e a todos indistintamente que ao meu lado estiveram e ainda estão – meus agradecimentos profundos, pois vocês propuseram-me leituras diversas, promoveram encontros maravilhosos e enriquecedores. Pelo constructo da pessoa que hoje sou, devo muito aos meus professores, amigos, familiares, colegas de trabalho. A promoção humana faz-se com parcelas mínimas ou máximas, cosendo dali, cosendo daqui, e na memória ficam, eternamente iluminadas pela luz divina.

Assim procedeu esse caminho que também houve reviravoltas. Hoje sei que muitos ainda resistem a essa ideia de emancipação, de subjetividade, julgam-na ultrapassada. Sei que eles estão envolvidos demais com o processo de normatização, acostumados talvez com o mal-estar que a sociedade pós-moderna nos impregnou. Vão lá minhas saudações.

Mas graças a Deus, o carinho veio depois. Vieram o mestrado e o curso de Artes Visuais na tão conceituada UEM. Mil vezes agradeço. Nela, conheço professores doutores magníficos de diversas áreas e linhas de estudo, donos de uma sapiência incrível, sempre a mostrar-nos o que há por trás das linhas divisórias entre o céu e o inferno, o dito e não dito, o real e não real, as verdades e não verdades. Uma fórmula mágica de reconhecer os paradigmas abstratos ou concretos por que chegamos, por que estamos, por que iremos. À vocês Thomas, Clarice, Alice, Marisa, Milton, Lúcia, Evely, Adalberto, Vera, Mirian, Luzia, os meus mais sinceros e efusivos agradecimentos. Meu afeto dura mais do que suportam os anos; invade céu e terra, enche rios, transborda oceanos.

Fico feliz porque o sonho não morreu. Porque há ainda crianças e jovens crentes no ideal. Mesmo que muito deles vivem em situações precárias, como a falta de alimento, a liberdade aprisionada, a alegria suspensa, a justiça acorrentada, há uma brecha para o sujeito em si mesmo manifestar-se, tornar-se cidadão do seu território e tempo próprios.

Levo avante a ideia de minha dissertação de falar sobre um brinquedo o qual ofereço àqueles que têm dificuldades de dar sentido e rumo à vida,

sabem ler e não leem, sabem ver, mas não veem. Enfim, possuem amplas condições de compensar essa carência com possibilidades infindas de conhecimento e afetividade. E é com esse olhar que foco minhas intenções e sob orientação da professora doutora Vera, esse caminho parece tão mais fácil, tão mais condutivo. Meu enorme carinho, minha admiração, minha fé em você enquanto pessoa, profissional e mãe.

Sei que muitas outras pessoas foram também responsáveis por esta caminhada. Como esquecê-las? Meus avós, pais, irmãos, tios, primos, sogro, sogra, cunhados e cunhadas, sobrinhos, enfim - num tempo tão ditatorial como foi o nosso, como ainda pudemos falar de liberdade? Como pudemos falar de amor quando nos ensinaram a calar os sentimentos, singulares que fossem? As palavras camuflam-se... são borboletas quando aprenderam a vê-las como um casulo.

À Nina, à Tamara e Daniel, ao Fausto e Carol, minha razão de amor incondicional, presente maior em todos os momentos, quer nos detalhes da flor, quer na precisão das linhas, quer nos descuidos de tristeza, quer no escorregão das alegrias. Meu tempo é de vocês.

À Maria Ângela, Ângela Mari, equipe técnica e alunos do CAP-Maringá. À Tereza do CAP-Paranavaí e à Márcia Arroteia, na colaboração dos livros em braile.... simplesmente não há palavras. O essencial é invisível aos olhos.

RESUMO

Esta dissertação aborda a leitura literária por leitores deficientes visuais de duas cidades paranaenses. Para tanto, realizou-se uma pesquisa de cunho etnográfico em dois CAPs (Centro de Apoio Pedagógico) das cidades de Paranavaí e Maringá, envolvendo 09 alunos matriculados nas séries fundamental e médio da rede pública de ensino. Como instrumentos de pesquisa, questionários e entrevistas orais foram empregados no intuito de investigar a situação dos participantes quanto a suas preferências literárias bem como os métodos e recursos explorados para realização da leitura. Assim, procurou-se entender tal situação considerando, dentre outros, os estudos de Santos (1989) na compreensão da realidade atual, os teóricos da recepção de leitura com Iser (1996), Jauss (1994), as multimodalidades de Chartier (1999) e a inclusão dos leitores deficientes visuais de Sá, Campos & Silva (2009). Constatou-se, com a pesquisa, que a seleção das obras literárias varia de conformidade com o grau de dificuldade do leitor e domínio do sistema braile, chegando-se à conclusão de que a leitura literária nesse procedimento não avança, não ocorre a quebra dos horizontes de expectativa, consoante Iser (1996). Os resultados obtidos demonstram que os participantes da pesquisa pertencem a um letramento literário de função pragmática, pouco inclusivo. Nesse sentido, justifica-se este trabalho pela formação de leitores deficientes visuais objetivando seu letramento e inclusão social, propondo ainda contribuir com o aprimoramento do sistema braile e outros recursos táteis de leitura literária. Dessa forma, sugere-se o uso de maquetes como recurso de leitura literária para os deficientes visuais.

Palavras-chave: Formação de leitores. Educação literária. Inclusão social. Deficientes visuais. Multimodalidades.

ABSTRACT

This dissertation approaches the literary reading by visually impaired readers of two cities in Paraná. Therefore, an ethnographic research was developed in two CAPs (Educational Support Center) of the two cities Paranavaí and Maringá, involving 09 students enrolled in elementary and secondary education in public schools. As research tools, questionnaires and oral interviews were used in order to investigate the situation of the participants about their literary preferences as well as the methods and resources exploited for reading achievement. Thus, this research sought to understand this situation considering the social studies of Santos (1989), in understanding the current reality, theorists reception reading with Iser (1996), Jauss (1994), the multimodalities Chartier (1999) and the inclusion of visually impaired readers de Sá, Campos & Silva (2009). It was found, through research, that the selection of literary works varies according to the degree of difficulty of the reader and Braille system domain, coming to the conclusion that literary reading in this procedure does not advance, it is the breaking of horizons of expectation, as Iser (1999) points out. The results show that research participants belong to a pragmatic function of literary literacy, a bit inclusive. In this sense, this work is justified by the formation of visually impaired readers inclusively, aiming their literacy and social inclusion, proposing also to contribute to the improvement of the braile system and other tactile features of literary reading. In this way, use of mock-up as a possible tool for literary reading for the visually impaired is proposed.

Keywords: Formation of readers. Literary education. Social inclusion. Visually impaired. Multimodalities.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Casa.... 37

Figura 2 – Calçada da escola CEEBJA – Newton Guimarães *66*

Figura 3 – Rampa de travessia do pátio..... 67

Figura 4 – Porta do banheiro alargada..... 67

Figura 5 – Rampa de entrada com textura e corrimão..... 68

Figura 6 – Alfabeto braile..... 97

Figura 7 - Caderno para alunos com baixa visão..... 97

Figura 8 - Caderno emborrachado ou EVA..... 98

Figura 9 - Geoplano..... 99

Figura 10 – Maquete Memórias de um Sargento do Milícias..... 117

Figura 11 - Maquete Capitães da areia..... 118

Figura 12 – Monanina..... 120

LISTA DE QUADROS

Tabela 1 – Pesquisas voltadas para leitores deficientes visuais..... 19

Tabela 2 - Distribuição dos alunos em relação à acuidade visual de acordo com a classificação da OMSD..... 71

Tabela 3 - Grau de escolaridade encontrada..... 72

Tabela 4 - Obras citadas por alunos deficientes visuais do Ensino Fundamental, Médio e Superior..... 89

Tabela 5 – Gêneros citados pelos alunos deficientes visuais do Ensino Médio e Superior, cujo título, autor e comentários não são apontados... 90

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO..... 14
1.1 Problematização e justificativas..... 15
1.2 Objetivos e hipótese..... 21
1.3 Metodologia da pesquisa..... 21
1.3.1 Participantes..... 24
1.4 Roteiro da dissertação..... 25

CAPÍTULO 1 - Leitura e Ensino: problematização..... 27
1.1 A crise no ensino de literatura..... 31
1.2 Um país de poucos e maus leitores..... 33
1.2.1 A virada cultura e o uso estético da leitura..... 36
1.2.1.1 Os momentos do prazer literário..... 44
1.3 Alienação: fonte de prazer de leitura..... 46
1.3.1 Espaço para antiguidade dos textos contemporâneos..... 48
1.4 O destino do livro..... 49

CAPÍTULO 2–Leitura e ensino para portadores de deficiência visual 53
2.1 O histórico da exclusão..... 57
2.2 A exclusão dos deficientes visuais no país..... 61
2.2.1 A subjetividade no ensinar e aprender..... 62
2.3. Um olhar no espaço urbano escolar..... 65
2.3.1 A acessibilidade e mobilidade dos deficientes visuais..... 68
2.3.1.2 O espaço físico e mobiliário da escola..... 69
2.4. O deficiente visual e seu desempenho escolar..... 70
2.4.1 Comunicação e relacionamento..... 73
2.4.1.2 Sujeitos portadores deficientes nas tramas da linguagem e cultura..... 74
2.5 A sociologia da leitura..... 76

CAPÍTULO 3 - A leitura tátil para leitores com deficientes visuais.... 79
3.1 A realidade socioeconômica dos participantes..... 80

3.1.1 Espaço e tempo educativos na contemporaneidade..... 82
3.2 O contato com a leitura..... 84
3.2.1 O processo evolutivo de leitura dos alunos deficientes visuais.. 85
3.2.2 O gosto pela leitura – por que não a socialização?..... 88
3.3 Literatura e leitor deficiente visual..... 93
3.4 Recursos disponíveis..... 97

CAPÍTULO 4 – Proposta com maquete como objeto estético de leitura
4.1 A construção de ensino na prática do saber ler..... 100
4.1.2 O preenchimento das lacunas, as inferências..... 102
4.1.3 O caminhar entre os livros..... 106
4.2 Relações entre conhecimento e técnica..... 109
4.3 O ensino no campo visual – o porquê das maquetes..... 112
4.3.1 Histórico das maquetes..... 115
4.3.2 A técnica do barbante como possibilidade de leitura tátil..... 118
4.4 Outros recursos inovadores..... 121

CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 124

REFERÊNCIAS..... 128

ANEXO I..... 136

ANEXO II..... 139

ANEXO III..... 141

INTRODUÇÃO

"Se podes olhar, vê. Se podes ver, repara"
(Saramago, 2001, p. 09)

Esse enunciado de Saramago, extraído de seu livro *Ensaio sobre a Cegueira* (2001), interpela à humanidade um outro olhar. Por esse motivo, torna-se fonte de inspiração e principal diretriz dessa pesquisa e, além disso, propõe-se a funcionar como um guia para diversas análises e estudos, convida a enxergar melhor uma sociedade frente a uma situação ainda de exclusão. Soa mesmo como uma súplica atar primeiro o teor de um romance de ficção com teorias literárias com vistas à realidade, de modo a perguntar-se: afinal o que tem a ver uma pesquisa acadêmica com epidemia de cegueira? Primeiramente porque faz refletir as mais diversas facetas da cegueira que assolam o mundo, a crise epidêmica da cegueira instalada na sociedade e na educação do deficiente visual ao longo da história da humanidade e, em segundo lugar, porque se reveste de tal importância esse novo olhar, tendo em vista a superação das desigualdades entre os sujeitos e a construção de diferentes tempos e lugares, repercutindo, inclusive, na construção da própria identidade da pessoa.

A considerar esse aspecto interfacial entre letramento literário (WIELEWICKI, 2001) e realidade (SANTOS, 1989), objetiva-se, contudo, investigar a situação dos leitores deficientes visuais (SÁ, CAMPOS & SILVA, 2009) no contexto atual, o contato que estes estabelecem com outras circulações literárias, bem como relação com outras áreas de conhecimento, em consonância com os estudos adquiridos na participação no grupo de Pesquisa (CNPq) "Produção, Circulação e Recepção do texto Literário", liderado pelas pesquisadoras Profªs Drªs Vera Helena Gomes Wielewicki e Mirian Hisae Yaegashi Zappone e no Projeto de Pesquisa (UEM) "Multimodalidade, língua inglesa e educação literária, novas tecnologias e a formação da identidade leitora", coordenado pela Professora Doutora Vera Helena Gomes Wielewicki da Universidade Estadual de Maringá, os quais possibilitaram inclusive a levantar e aprofundar um pouco mais essas questões em relação à formação do leitor atual, principalmente os leitores deficientes

visuais do ensino fundamental e médio da rede pública e que, segundo análise de questionários, entrevistas e práticas pedagógicas, apresentam-se deficiências de leituras e necessidades de relacionamentos e, partindo dessa perspectiva é que se pretende mostrar também essa realidade desnuda, com propostas de espaços e oportunidades para sua inserção tanto no campo literário quanto cultural.

1.1 PROBLEMATIZAÇÃO E JUSTIFICATIVAS

Nesse sentido, inscreve-se o presente trabalho no campo da leitura, concebida como fenômeno social e, portanto, articulada às outras áreas de conhecimento, assim sendo, assume-se como objeto de estudo as diferentes modalidades de escrita. Surgidos no final do século XX, os termos multimodalidade e intermidialidade, que desde sempre se coexistiram, passam agora a ser cada vez mais cogitados, por serem considerados um dos modos de representação cultural, segundo visão de Kress & Leeuwen (1996).

As mudanças ocorridas recentemente, vale lembrar, trazem à baila os novos tipos de textos que se encontram no mercado pós-moderno, cujos significados são realizados por mais de um código semiótico, segundo teorias de Kress & Leeuwen (1996). Assim sendo, ao apoiar-se na multimodalidade textual como objeto de estudo nessa pesquisa, considerou-se as notáveis mudanças e as experiências adquiridas ao longo dos dezesseis anos de sala de aula com jovens e adultos na rede pública de ensino. Durante a trajetória, presenciou-se a crise e o ensino de leitura de um modo geral nas escolas, um grande número de evasão, espaços cada vez mais marcados pela exclusão social e cultural. Pensou-se: que importância tem a literatura para o cotidiano desses alunos? As salas de aulas, devido às mudanças de identidades e ideologias, não serão cada vez mais heterogêneas?

Desta feita, falar em literatura e produção, enquanto essência, passou a ser necessidade emergente. Nas reuniões semanais ocorridas nas escolas, discutiu-se sobre a hipótese de leitura e culminância dela a partir de um novo texto, um seminário, uma aula-magna, uma história em quadrinho, um quadro artístico, uma peça de teatro ou uma maquete que seja, não se tratando, como

é sabido, de uma tarefa fácil. Porém, somente as mudanças internas não bastavam, precisavam de um respaldo externo, uma política favorável e uma mentalidade que conceba leitura com valor e função social. Nos estudos de Kress & Leeuwen (1996), por exemplo, encontrou-se certo aparato nesse sentido, principalmente quando focam a multimodalidade, em especial do corpo humano e os diversos relacionamentos com o mundo, segundo os sentidos próprios, os quais ampliam a discussão em torno dos modos de percepção, todos interligados, todos indispensáveis à maneira de apreender o conhecimento. Assim, cada um dos sentidos: paladar, tato, audição, visão e olfato, está relacionado de uma forma muito específica ao nosso meio, dando-nos informações muito diferenciadas sobre ele (Kress & Leeuwen,1996).

Em razão disso, os professores de um modo geral buscavam e buscam constantemente alternativas para que os poucos e “maus” leitores valorizem o conhecimento da vida, da arte, da palavra, e ainda saibam sobre os valores do mundo e da condição humana, num verdadeiro e contínuo processo de inclusão social.

Assim, fomentam-se, na tentativa de reverter a crise de ensino e leitura, várias discussões e, dentre elas, as novas formas de leitura e as possibilidades de difusão e acesso à cultura, por meio de outros recursos que viabilizem a sociabilidade. Acerca disso, muitos defendem que a leitura não deva ser de responsabilidade exclusiva da área de Língua Portuguesa, assim como os deficientes não devam receber tratamento exclusivamente da área de Educação Especial. Além do mais, a inter e transdisciplinaridade devem acontecer a todo momento na escola, de forma espontânea, e com aura transformadora, o que raramente se percebe no espaço escolar. Nesse contraponto, Wielewicki (2001) fala da importância de se formar leitores como verdadeiros agentes de leituras, ou seja, aqueles que são construtores de significados, capazes de ler promovendo discussões, interagindo com colegas, reconhecendo pontos de contato com outras obras de arte e não aqueles que recebem ideias prontas e acabadas no intuito de resolver situações problemas mediatos.

Pode-se afirmar que, de acordo com Kress & Leeuwen (1996), os leitores referenciados por Wielewicki (2001) também são aqueles que concebem a leitura não somente como práticas tradicionais de escrita, mas com duas ou

mais modalidades semióticas, na eminência de se buscar múltiplos significados por meio visual, auditivo, sonoro, etc., como também os seus contextos sociais. Trata-se, portanto, de se trabalhar o letramento literário e as multimodalidades consoante o mundo de imagens que hoje impera.

Por outro lado, quando se refere ao mundo de imagens, analisando o contexto histórico e social dos alunos em plena virada cultural, segundo reflexões de Jameson (1994), logo se pensa neste espaço globalizado e tão díspar que aí está, onde há muitos alunos sem condições de ter acesso à tecnologia, afastados de ambientes reais e virtuais em que as imagens tornam-se meio de comunicação imprescindível. É bem verdade que se tem falado muito em educação inclusiva. Em se tratando de leitores com deficiência visual então, a atividade com leituras nessa concepção é algo utópico, limitado. Sabe-se da existência de um direito, e pelo fato de sua existência, deve-se entendê-lo não como fator meramente histórico ou que faz parte de uma normativa vigente, mas como norteadores de uma ação, da qual devem fazer parte a família, as pessoas próximas e os professores de um modo geral, no intuito de entender e atender melhor o programa de Educação inclusiva como direito à diversidade.

Esse direito a uma educação justa e igualitária, inclusive, encontra-se detalhada na Constituição Federal (CF) da República Federativa do Brasil, de 1988, representando, aparentemente, um avanço neste quesito. Porém, observando atentamente a redação e detalhamento, é preciso analisar alguns paradigmas que foram se constituindo ao longo do projeto de pós-modernidade, para assim, constatar algumas praticidades, levando em conta a precisão e abrangência dessa declaração, conforme se constatará no segundo capítulo desse trabalho.

Sabe-se que o processo de educação é contínuo, pois há sempre necessidade de adquirir conhecimento, portanto, há necessidade de projetos a longo prazo, e que vão se inovando à proporção que as exigências vão surgindo. As divergências políticas não podem influenciar na valorização do professor e nem tampouco nas reformas que se fazem necessárias. As raízes amargas a que se referia Aristóteles, na sua obra *Poética*, traduzida por Eudoro de Souza (1993), neste tocante, representam justamente as questões políticas que emperram o investimento humano, e os frutos doces aludem às

conquistas, aos valores básicos de conhecimento e aprendizado adquiridos como bens imateriais. Para compreensão melhor e literal das palavras do filósofo é mister levar em consideração o projeto de modernidade iniciado no século XIX quando então explodiam as contradições entre justiça e autonomia, igualdade e liberdade, enfim, a aspiração da globalidade promulgada foi um fracasso se analisar melhor os pilares de regulação e da emancipação, conforme estudos de Santos (1989). Santos destaca, ainda, o dualismo Estado-sociedade civil que foi uma ocorrência marcante nos três períodos da pós-modernidade com alguns avanços, algumas mudanças, sem dúvida, com promessas de um admirável mundo novo cujas soluções foram cerceadas apenas pelos interesses particulares. A separação arte e vida legitimada pela ideia de cultura nacional traduz exatamente o crescente elitismo da alta cultura. Na fase seguinte denota-se como processo histórico a concentração e exclusão – o que de notório se viu foi uma política de classes, formação de sindicatos, adquirindo autocompreensão, e a arte em sua essência passa ser *status* social, funcionando com mais vigor na sociedade capitalista. Depois, as sociedades capitalistas avançadas ficaram condenadas a viver dos excessos de produção, dos inúmeros recursos disponíveis, sem manuseio adequado e eficiente, acarretando processo de acúmulo de bens e esquecimento.

Mas, ao levar em conta esse projeto de modernidade no âmbito histórico e social, tudo foi tão catastrófico assim? Não há sinais de futuro? Para Santos (1989), os sinais de futuro existem sim, basta lembrar a explosão da realidade mediática e informacional o que torna possível uma competência democrática mais alargada, a traduzir numa redução de trabalho, da produção face ao consumo, e tal redução possa resultar em maior disponibilidade para atividades coletivamente úteis e para o exercício da solidariedade.

Na mesma perspectiva de Santos (1989) em relação ao termo pós-modernidade e seu *status quo*, encontra-se Holgonsi (2002), em cuja tese de doutorado defendida alude ao termo pós-modernidade a condição histórica na qual vivemos, agimos, pensamos ou, em contrapartida, deixamos de viver, sentir, sonhar, amar, navegar. Dessa forma, ela se constitui de contradições produtivas e não-produtivas, segundo ele. E nesse contexto de contradições entre pessimismo e otimismo encontram-se os leitores atuais. Nesses entrementes cabe uma avaliação crítica da situação em que se encontram,

haja vista uma impregnação de problemas de diversas ordens, inclusiva de impregnação de positividades e possibilidades que não podem ser esquecidas.

Para se ter uma ideia, quando se trata de leitura com deficientes visuais e sua importância no avanço de letramento e multimodalidade veem-se ainda poucas ações e muito delas isoladas, acreditando por ser uma proposta ainda remanescente, dir-se-ia discutida a partir do século XXI, embora o termo letramento de forma generalizada apresente efervescente discussão nos estudos de Gee (2000). No banco de dados da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior), em levantamento feito no dia 20 de outubro de 2012, aparecem poucas pesquisas acadêmicas voltadas para esse propósito, mesmo assim, a maioria está na linha de pesquisas dos cursos de Ciências da Computação e Educação Especial e apenas uma na área de Linguística Aplicada e Estudos a Linguagem, conforme se constata no quadro abaixo:

Título	Autor	Instituição	Ano
De inválido a portador de necessidades educativas especiais: um estudo da trajetória do cego no processo de construção e consolidação da Educação Especial no Brasil (mestrado)	Hercen Rodrigues Torres Hildebrandt	UFRJ	1998
Um sistema para leitura de e-mail com conversa texto/voz utilizando redes neurais (mestrado)	Dennys Peixoto Noronha	USP/São Carlos	2001
A construção das identidades sociais de alunos deficientes visuais nas conversas sobre textos (doutorado)	Saulo César da Silva	PUC	2005
A biblioteca universitária, espaços formativos e inclusão: a perspectiva de graduandos com deficiência visual (mestrado)	Mary Arlete Payão Pela	UNICID	2006
Desenvolvimento de uma ferramenta computacional experimental para navegação em sites WEB para deficientes visuais (mestrado)	Alexandre Sobrino Ganança	UFU	2010

Tabela 1: Pesquisas voltadas para leitores deficientes visuais

As pesquisas, no quadro mencionadas, sustentam-se na preocupação de levar o conhecimento aos deficientes visuais por meio de sistemas inovadores ou suportes técnicos de aprendizagem, e raramente discutem a questão da leitura segundo teorias da recepção e efeito, ou ainda, a leitura como processo de contextualização, leitura e fazer artístico. Hildebrandt (1998), por sua vez, analisa as políticas educacionais para os portadores de deficiência, em particular a situação dos cegos, visando alcançar uma compreensão aprofundada da relação educação/educando – cegos/sociedade. Já Noronha (2001) discute uma nova ferramenta tecnológica para deficientes visuais, propondo o desenvolvimento de um sistema leitor de *e-mail* com conversão de texto para voz, em português. Por outro lado, Silva (2005) investiga a construção de identidades sociais por intermédio de conversas de textos. Nessas conversas, três pontos imbricam entre si: 1. como o deficiente visual vê a si próprio. 2. a interpretação que o deficiente visual faz a respeito de como a sociedade o vê e 3. como o deficiente visual vê o vidente, enquanto Pela (2006) foca as relações entre a biblioteca universitária e os deficientes visuais, sendo objeto de investigação as percepções dos alunos sobre a biblioteca universitária da UNICID, como espaço formativo. Por fim, Ganança (2010) analisa a *web* como ferramenta didática e/ou profissional que, de forma cada vez mais crescente e complexa, vem contribuindo para o difícil acesso à informação dos usuários portadores de deficiência visual. Para tanto, propõe ele uma nova ferramenta computacional experimental de apoio a programas leitores de tela, com o propósito de simplificar a forma de como esses usuários possam chegar à informação.

Diante do exposto, percebe-se que as pesquisas encontradas no banco de dados da CAPES são poucas, necessitando-se, pois, de produções procedentes de outras áreas de conhecimentos, principalmente de produções eminentemente práticas. Há uma única pesquisa oriunda do curso de Linguística Aplicada e estudos da linguagem, trata-se da dissertação de mestrado de Noronha (2001) e, mesmo assim, está preocupada com o posicionamento do leitor diante da leitura, mais especificamente com o aspecto de identidade leitora também por meio de ferramenta computacional. A preocupação com formação de leitores deficientes visuais, nas mesmas concepções desse trabalho, procedente da área de Letras, por exemplo,

inexiste. Desse modo, ressalta-se a importância dessa pesquisa na ampliação da discussão em termos de leitores agentes, o que possibilita a abertura de outros cursos das áreas humanas a contribuírem para o grande projeto de inclusão social por meio de leitura avançada e cada vez mais emancipadora.

1.2 OBJETIVOS E HIPÓTESE

Assim sendo, o objetivo principal desta pesquisa é o de verificar os procedimentos de leitura de alunos deficientes visuais de Ensino Fundamental e Médio em sala de aula inclusiva da rede pública em duas cidades do interior do Paraná: Paranavaí e Maringá, a fim de constatar como são desenvolvidos os procedimentos de leitura literária desses alunos e que sentidos eles depreendem dos referidos textos.

Para consecução desse objetivo geral, outros objetivos constituem esse estudo como: levantar material bibliográfico acerca de leitura escolarizada no Brasil, literatura e ensino; analisar pontos específicos da leitura por deficientes visuais, como procedimentos, materiais e métodos; levantar elementos sobre a materialidade da inclusão social de deficientes visuais em escolas; levantar dados, a partir de questionários e entrevistas com deficientes visuais acerca da leitura em sala de aula; analisar os dados levantados às luzes da teoria pertinente.

Assim, os objetivos traçados despertam a hipótese a qual pretende-se verificar se os métodos de leitura desenvolvidos com deficientes visuais na educação formal levam, de fato, à inclusão social pretendida. Dessa forma, objetiva-se verificar a hipótese também de que tais métodos não possibilitam a leitura literária satisfatória para deficientes visuais no ensino regular.

Confirmada a hipótese, propõe-se o trabalho com maquetes como um recurso alternativo para leitura literária de alunos deficientes visuais.

1.3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Assim, os estudos desta pesquisa partem de uma análise no cotidiano da escola onde os fatos estão documentados em livros públicos, fotos, produções

diárias, enfim, permitiram que o pesquisador os contextualizasse da melhor maneira possível sua ação, tal como sugere Triviños (1987), nos estudos sobre pesquisa qualitativa que tem sua origem na Antropologia e, por esse motivo, é também bastante conhecida como pesquisa de investigação etnográfica. A estreita relação entre ambas as áreas dá-se pelo fato de buscar informações de um determinado grupo, cujas descrições e interpretações são mais abrangentes e contextualizadas pelo pesquisador.

Feita esta observação inicial junto a um grupo de alunos deficientes visuais, iniciou-se, *a posteriori*, a descrição como instrumento-chave. Entende-se que esse instrumento-chave escolhido fosse o mais plausível, uma vez que a preocupação do pesquisador não era apenas colher resultados, mas avaliar todo o processo, a dinamicidade das ações ocorridas dia a dia. Nessa ocasião, foi verificado de que maneira as aulas de leituras eram ministradas a alunos deficientes visuais inseridos em salas de aula comuns. De que forma, por exemplo, o docente explora a leitura avançada, a relação entre literatura de *mass mídia* com a literatura canônica. Nessa observação panorâmica, considerando o deficiente visual e os demais alunos, o método indutivo foi empregado, para se chegar a alguns aspectos relativos à subjetividade individual e coletiva, pensando na condição social, nos hábitos e costumes, preferências culturais, ritmo de aprendizagem e construção de conhecimento.

Na descrição e na análise da interpretação da observação inicial, procedeu-se uma dialética entre a realidade socioeconômica dos alunos entrevistados e o hábito de leituras dos mesmos, quando foi possível conhecer a existência de alguns fenômenos favoráveis e desfavoráveis em relação à educação inclusiva, bem como a avaliar alguns procedimentos de leitura, buscando nelas os motivos, as práticas e, a partir daí sugerir algumas mudanças que serão explicadas adiante.

No mais, a metodologia dessa pesquisa trilhou assim: observação dos alunos dentro e fora da escola, anotação dos problemas enfrentados à luz de teorias pertinentes e produção de atividades diferenciadas, no caso, as leituras táteis, com maquetes e produções em relevos, utilizando barbantes. Após essas etapas, três questionários e entrevistas orais foram aplicados: um para verificação da situação socioeconômica dos alunos-sujeitos, seus costumes e hábitos culturais; outro para conhecimento de sua mobilidade e acessibilidade,

dentro e fora da escola e mais um outro para averiguação de suas reais condições, habilidades técnicas e de memorização, objetivando práticas de leitura.

O primeiro questionário , anexo I, apresenta perguntas abertas e fechadas, as quais buscam delinear o perfil dos alunos, assim como as influências de leitura recebidas em casa, a relação com familiares, amigos e vizinhos, os hábitos de assistir à TV, ir aos cinemas e teatros, visitar museus, os costumes e preferências culturais, até mesmo as matérias preferidas. O segundo questionário, anexo II, também apresenta questões abertas e fechadas e buscam avaliar a mobilidade e acessibilidade dos alunos dentro e fora da escola. Por esse motivo, pontuaram-se questões relativas a sensações, como condição de ouvir, falar, lidar com objetos, locomover-se em casa, nas ruas, nas escolas, conhecimentos de cores, texturas, produção de leitura e fazer artístico. O terceiro questionário, anexo III, por sua vez, apresenta questões abertas, as quais procuram investigar as atividades desde simples a complexas dos entrevistados, como: os movimentos com as mãos e demais membros inferiores, sua percepção em relação ao seu derredor, sua capacidade imaginativa, matemática, temporal e espacial.

Para coleta destes dados foram realizadas a aplicação dos questionários e as entrevistas durante o período da manhã e tarde, em semanas alternadas, nos Centros de Apoio Pedagógico CAP – Paranavaí e CAP-Maringá. Algumas maquetes e obras literárias em relevo, ou em três dimensões foram apresentadas aos alunos, no intuito de confrontar suas atitudes com as informações prestadas nos questionários.

Optou-se pelo método de análise de conteúdo, bem como a técnica da triangulação por ocasião da coleta e a análise de dados do questionário e entrevistas, porque entende que assim como a Sociologia da leitura, este método e técnica fomentam a ideia de que um fenômeno social está interligado a outras realidades sociais, históricas e culturais. Neste caso, a realidade do aluno ostenta-se nos questionários e entrevistas, estabelecem três pontas que servem de base para interpretação. Primeira: a observação dos alunos em sala de aula; segundo: o registro dos procedimentos de leitura e análise teórica e terceira: os elementos e aspectos socioeconômicos que influenciam no

letramento literário desses alunos bem como o conhecimento das multimodalidades de leitura.

Para otimização das atitudes, dos valores e motivações, o método de análise de conteúdo é o mais adequado, pois, segundo Bardin (1977), é um método dentro da pesquisa qualitativa que perpassa por etapas gradativas, como: pré-análise, organização do material e respostas coletadas, e inferências no campo de atuação, o que vai ao encontro dos objetivos traçados nessa pesquisa.

1.3.1 PARTICIPANTES

O foco desta pesquisa constitui-se alunos deficientes visuais da rede pública de ensino, tanto do ensino fundamental quanto do médio, uma vez que esses são, sem sombra de dúvida, extremamente necessitados num momento de crise de ensino e leitura por que atravessa a educação brasileira hoje em dia.

Assim, a pesquisa partiu das observações prévias de que são poucos alunos deficientes visuais matriculados nas escolas cidade de Paranavaí, onde reside o pesquisador, pensou-se, então, em incluir os alunos da cidade de Maringá, oportunidade também de se conhecer e confrontar as realidades entre elas e questionou-se, sem seguida, como os alunos deficientes visuais, em salas comuns, são assistidos, segundo princípios do letramento literário e as multimodalidades.

Dos dois grupos selecionados, têm-se: Paranavaí: três alunos, dois do sexo masculino e um do sexo feminino, todos na maioridade; Maringá: seis alunos, 3 do sexo feminino e três do sexo masculino, também todos já na maioridade.

As escolas que possibilitaram a realização da pesquisa são da rede pública de ensino. O estabelecimento de Paranavaí localiza-se no centro da cidade, onde funciona também uma escola municipal. O espaço é grande e muitas adaptações foram feitas para a acessibilidade dos alunos deficientes, porém, a escola não possui uma biblioteca com livros em braile e é muito carente também em materiais táteis de leitura. A escola de Maringá, na verdade é um Centro de Apoio Pedagógico – o CAP, e funciona juntamente

com o Instituto de Educação, no centro da cidade. A escola é amplamente adaptada e apresenta inúmeros recursos táteis inovadores. Aliás, esse CAP estimula e acata sugestões, mudanças e confecções de materiais novos de leitura para deficientes visuais, inclusive ferramentas computacionais. A Biblioteca possui alguns exemplares em braile, porém os textos canônicos quase não são revisitados. Vale lembrar que ambos CAPs promovem cursos a seus alunos e comunidade, durante o ano todo, e todos eles voltados para a inclusão social.

1.4 ROTEIRO DA DISSERTAÇÃO

A análise e abordagem desses aspectos é composta de quatro capítulos, sendo que no primeiro, discorre-se sobre os problemas de leitura e ensino enfrentados ao longo da história. Procura ainda explicitar tais situações servindo-se dos referenciais teóricos sobre estética da recepção e história da literatura, como Chiappini (2002), Norbert (1990), Jauss (1994), Iser (1996) Lajolo (1987), Zilberman (2001) Silva (2005), Jameson (1994). No segundo capítulo deste trabalho, a leitura por deficientes visuais figura como assunto principal e, nesse tocante, é vista como categoria chave na discussão em torno do método receptivo e produção de objeto estético que articulam o texto literário. O terceiro capítulo produz uma reflexão sobre a relação autor-texto-leitor no contexto multimodal e intermidial e de como os recursos disponíveis desse contexto podem favorecer na formação de leitores em especial os deficientes visuais. Para tanto, propõe-se, no quarto capítulo, o uso de maquetes táteis como hipótese de interagir leitor e obra literária, constituindo-se na perspectiva do objeto estético da recepção e proposta de inclusão social.

Para responder às perguntas, de acordo com a proposta metodológica da pesquisa etnográfica, foram adotados a observação, análises de entrevistas e questionários. Os dados obtidos das técnicas de pesquisa foram registrados em notas por meio de dados estatísticos e fotografias.

Finalmente, na conclusão evidenciam-se as ideias discutidas durante a dissertação, bem como o posicionamento crítico ante o tema abordado e resultados obtidos, por meio de análise de dados e fundamentação teórica.

Em seguida, encontram-se os modelos dos três questionários, nos anexos I, II e III.

CAPÍTULO 1

LEITURA E ENSINO: PROBLEMATIZAÇÃO

> "Somos isso, uma espécie que gira sem encontrar seu horizonte, um projeto por concluir." (Saramago, 2001)

A leitura não tem se tornado hábito do homem pós-moderno, muito menos dos brasileiros. Os estudantes, de um modo geral, leem meramente como uma obrigatoriedade ou simplesmente como uma forma de cumprir com atividades escolares ou com fim único: ser aprovado no vestibular. Essa questão de leitura e ensino, como se vê, não é preocupação exclusiva dos bancos escolares e meios acadêmicos é, também, uma tendência das questões sociais vigentes, a partir da noção de cultura, conforme explicita Silva (2005).

Na atualidade, observa Jameson (1994), a falta de leitura atinge grande parte da população e atribui tal problema à verdadeira *cultural turn,* termo usado por ele para designar "virada cultural" na abordagem da transformação radical das questões literárias. Entende ele que, nessa virada, temos uma economia culturalizada ou seja, a cultura passou a ser considerada como uma mercadoria e não mais como um veículo de prazer, de aprendizado profícuo e contínuo.

Assim, percebem-se que as práticas de leitura foram dilatando-se ao longo da história, da dedicação e interpretação que dispunham os leitores em detrimento do ócio humano, ao empenho ético que estas assumem e as tornam elitistas quando tratadas como estética e sinônimo de beleza. No nosso dia a dia esse sentido não fica distante do que se denomina estética da linguagem, já que o uso dela prima pela busca da perfeição, harmonia, profundidade e emoção.

Discorrendo historicamente acerca desse tema, Seligmann-Silva (2007) escreve o artigo Estética e Literatura publicado pela *Revista Cult* (2007) que, mesmo não sendo acadêmica, apresenta um assunto de grande interesse e pertinência a essa discussão, pois que trata a estética com um duplo viés: antes e depois século XVIII. Nele, Seligmann-Silva (2007) argumenta que estética, a princípio, não era vista como disciplina, e que se ocupava de textos de literatura, ou seja, era pensada a partir dos tratados de poéticas. Somente a partir desse século é que estética passa a ser considerada do ponto de vista de

produção literária e da disciplina que a estuda, a teoria literária, aportando-se de importantes ideias as quais deixaram marcas profundas, impossíveis de ser contornadas. Entre os teóricos da Antiguidade, a poesia era comparada mesmo com a pintura, o que nos faz lembrar o famoso verso poético de Horácio: *ut pictura poesis* (como a poesia é pintura); tal verso horaciano não possui um sentido ontológico, como se estabelecesse uma comparação estrutural entre as duas artes. Limita-se a explicar que alguns poemas são lidos com agrado uma só vez, mas que outros podem ser lidos com agrado muitas vezes, tal como acontece com obras de pintura. Nesse sentido, a reflexão sobre as imagens, por exemplo, foi em grande parte derivada de uma análise de obras literárias e a literatura, por exemplo, no tratado *Poética* de Aristóteles (1993) ganha uma noção também baseada na *mimesis,* ou seja no efeito imitativo, pois resgata o mundo nos mesmos moldes pelos quais ele se produz.

Considerando então a estética, nome dado por Baumgarten (1714-1762) à ciência das sensações, à teoria do belo, o que se percebe é que ela vai se desenvolvendo enquanto uma ciência, mediatizando-se entre o singular, fruto de gênio, e o universal, considerada até o século XVIII. Entre artes e literatura, a estética conforme pontua Baumgarten (1993): “como teoria das artes liberais, como gnoseologia inferior, como arte de pensar de modo belo, como arte do *analogon* da razão; é a ciência do conhecimento sensitivo” (p. 95), assim, dissolve-se num no novo paradigma da linguagem, abandona o termo *mimesis* e se torna uma grande produtora do mundo.

A partir do século XX não é de se estranhar o surgimento da crise das disciplinas das humanidades juntamente quando se instalam exemplos que transitam por teoria literária e estética tendo em vista a familiaridade entre os teóricos por esta ou aquela área de estudo. Nesse mesmo século, diversos filósofos produziram teorias importantes na produção de literatura e estética, a saber: Derrida, W. Benjamin, Heidegger, H. G. Gadamer, P. Ricoeur, e outros teóricos da literatura que influenciaram o pensamento estético, no caso de Bataille, Blanchot, Barthes, Todorov e Genette, onde Adorno pode ser visto pelos estudiosos no assunto como o último filósofo que ainda tentou escrever a sua teoria estética dentro da tradição.

Entretanto, a distinção entre literatura e imagem agrava-se em termos de independência. Com o advento da *web*, por exemplo, a imagem prevalece,

ganha vida e atinge hoje sua fase terminal, pois tanto quanto o desenvolvimento tecnológico e as reviravoltas da cultura pós-moderna, a questão das imagens e escrita passa a ser problema crucial mesmo para a escola e seus professores, redutos onde a leitura pode ser resgatada como uso estético da linguagem, de forma que um texto pode ser considerado bom, interessante, convincente.

Muitos professores sentem-se seguros de que as leituras têm propiciado familiaridade dos leitores com a escrita, facilitando a aprendizagem e inclinação para leitura autônoma. Entretanto, comenta Colomer (2009) em relação à autonomia: “muitos não entendem bem que relação pode ter esta atividade com a possibilidade de programar um itinerário crescente de atividade.” (p. 33). Entre um, dos muitos exemplos existentes, há a escassa formação profissional sobre o romance juvenil por parte dos docentes, e estes acabam conduzindo a uma seleção de obras cuja qualidade é muito diferente do universo do leitor. Assim, ao oferecer obras de leitura juvenil não se percebe uma continuação das séries iniciais do Ensino Fundamental e, com isso, o “mal menor” visto no nível anterior não se desfaz, e os conteúdos não ganham peso maior de compreensão. Pondera-se também o fato de que a formação de leitor literário, nessa situação, justifica-se apenas pela tarefa educativa que integra a maioria das reflexões e dos programas curriculares surgidos recentemente. Houve apenas uma mudança de ótica ou de nome talvez, de “ensino de literatura”, por “educação literária”, cujas práticas educativas nem sempre se reduzem compatíveis. Mais adiante, explicita que a transferência de princípios não pode acarretar em problemas e confusões. A mudança precisa acontecer de forma inovadora, sempre voltada para o desenvolvimento, sistematizando “alguns pontos que afetam a leitura de obras íntegras e que se mostrem especialmente problemáticas” (Colomer 2009, p. 32). A leitura de obras integrais se mostra pouco clara. Os decretos, por sua vez, orientam os docentes para o trabalho de leitura tendo em vista a relação com o aspecto social, a ampliação de visão de mundo.

Em outras palavras, concentrou-se apenas no processo interior da leitura e deu-se pouca atenção às questões sociais as quais são importantes na formação de leitores. Considerando que, para Chauí (1988), ”faz parte da cultura ocidental as expressões usuais do cotidiano serem interpretadas

primeiramente pelo olhar, identificando o pensamento como claro e distinto" (pp.31-33), com isso, esse olhar inicial, essas imagens iniciais armazenadas e constituídas de leituras poderiam ser o ponto de partida para a educação literária. Em detrimento a esse pressuposto, reforça ainda Chauí (1994):

> Eis por que Merleau-Ponty, naquela mesma nota de trabalho, acentua que se trata da criação em sentido radical, oferecendo-a com as expressões contato com o Ser, reintegração no Ser, inscrição no Ser, experiência do originário. (p.468)

Assim, partindo da realidade do aluno, suas diferenças, seu ponto de vista, suas expectativas sobre temas sociais diversos, Iser (1996) denomina, segundo método recepcional, a primeira das cinco etapas constitutivas do horizonte de expectativa. Segundo ele, primeiramente determina-se o horizonte de expectativa com perguntas fáceis, elementares, depois faz-se o atendimento, a ruptura, o questionamento e, por fim, a ampliação do horizonte de expectativas.

Nessas circunstâncias, os professores deveriam tratar o momento de leitura não como pretextos para ensino de gramática, preenchimento de fichas, minutos finais para completar o horário de aula. A leitura deveria ocupar um espaço privilegiado dando uma ênfase especial à dimensão estética, gerando no aluno a fantasia e a curiosidade e, desta forma, desenvolver o hábito e o gosto pela leitura, verbalizando o que se imagina e figurando as ideias, recolocando, assim, imagem e escrita em constante movimento cíclico.

Silva (2005) critica a forma como a literatura é trabalhada na escola, no país como um todo, pois a tendência é identificar o aluno apenas como leitor literário, letrado, e ao colocá-lo em contato com listas intermináveis de autores e resumos de obras nas quais devem ser encontradas características de época, sem nenhum estímulo à reflexão crítica, ocasiona-se a exclusão do aluno de um papel ativo no processo de leitura.

Na visão de Lajolo (1987), consoante esse parecer, a função da escola era e ainda continua concebida como modelar, quer fosse de língua, quer fosse de valores e comportamentos e, com isso, tende a envolver o livro como natureza técnica, símbolo do caráter da vontade e do poder, privilegiada de leitura apenas e, raramente, a liberdade e o prazer vão ganhando nova dimensão estética. A concepção que se tem de escola, todavia, permanece a mesma:

não somente o ensino de literatura, mas o de outras disciplinas também, pois mantêm-se a mesma postura de poder, de modelo, cujas modalidades de leitura são realizadas sem passar por outras leituras, outros olhares, outras imagens, o que possivelmente tem afastado sobremaneira o interesse dos leitores de um modo geral.

1.1 A CRISE NO ENSINO DE LITERATURA

Nessa vertente parece mesmo natural falar em crise do ensino de literatura e esta vai se assomando a diversos fatores e a experiências vivenciadas, tais como condições econômicas, políticas, culturais, constituindo-se num verdadeiro estado de tensão no relacionamento entre as pessoas.

O estado de tensão, em sala de aula, social e historicamente, assinala-se a partir dos anos 1980, na elucidação de Zilberman (1989) e esse é decorrente de uma sociedade em que há buscas por identidades, manifestação de cultura. Assim, visualiza-se na escola o retrato fiel de uma sociedade em constantes conflitos, principalmente de gerações - de um lado a alfabetizada, ainda representante da elite cultural, cuja herança vem desde a época colonial, em embate com a não alfabetizada, representação da classe operária, ambas em choque constante com o capitalismo vigente e, por outro lado, a revelação do poder jovem vindo a constituir força política, chegando a atingir os meios universitários, as instituições de ensino. Os cursos, bem como as metodologias de ensino, foram questionados a fundo. De lá para cá não é de se estranhar que a “provocação”, termo usado pelos jovens alemães, viesse repercutir momentaneamente no diálogo com os alunos também aqui no Brasil: “por que aprender literatura? Não preciso de leitura para ganhar o meu sustento.”

Em termo de políticas educacionais, essa polêmica avança, dúvidas vão surgindo em torno do tratamento dado à literatura nas escolas, na elaboração dos livros didáticos, os quais catalogam escritores e linearizam o conteúdo de um modo geral, o que intensifica a sensação de crise e pondo em cheque o trabalho dos docentes e discentes.

Chiappini (2002) aponta como uma das consequências as facilidades que os livros didáticos tratam o saber, congelam as ideias instituídas, de modo que

essa rotina destrói a liberdade e a criatividade do professor e, em relação aos alunos, os livros não estimulam a crítica, o gosto pela aventura e, dificilmente, contribuem para o desenvolvimento da participação, da autonomia. Percebe-se, entretanto, que os conteúdos são distribuídos uniformemente durante anos, negando-se a discutir a natureza do processo educativo, o conteúdo social e político.

Na visão de Geraldi (2002) propiciou-se, portanto, a literatura fácil, “as teorias fáceis, modos fáceis de leitura, banalidades de um conceito de escola que, em nome de pretensa adequação às aspirações do aluno, antecipa seus desejos e lhe veda o direito aos desafios” (p.31). Muitos textos contidos nos livros didáticos ou discutidos em sala de aula, segundo sua observação, não engendram no sujeito leitor a condição de sua transformação. Em razão disso que papel formador tem-se confundido com um papel normativo, e as bandeiras de luta, muitas delas apresentam-se falsamente democráticas. A condição de sujeito que fala Geraldi é justamente a condição de uma crise contínua, e aprender literatura é conter essa própria crise, tão espinhosa quanto a de ter um discurso próprio, um desafio que não pode ter temor, autoritarismo. Esse debate fecundo em torno de literatura e leitura faz dessa pós-modernidade um critério de valor crítico e estético.

Por outro lado, Kleiman (2000) comenta a crise do ensino de literatura a começar pelo processamento e a péssima redação dos livros didáticos. Salienta ela que os conceitos teóricos são áridos, ainda que simplificados – o uso do conhecimento linguístico, tanto lexical, quanto sintático e também sintático-semântico dificultam a compreensão do texto. Apresentam muitas inversões de ordem canônica e as intercalações entre as orações dificultam o processamento de leitura e tornam a compreensão complexa demais. Em algumas vezes, as colocações frasais, descrições e imagens correspondentes ao texto funcionam como mero enfeite.

Nessa mesma linha de raciocínio, muitos professores têm atribuído um conceito desfavorável ao livro didático, conforme dados coletados. Alguns chegam a afirmar que muitos livros didáticos disponíveis, com raras exceções, apresentam “esquizofrenia” ou “dupla personalidade”, pois, enquanto promovem excelentes atividades de leitura e produção textual, permanecem

ainda apegados ao estudo de gramática pura, tradicional, propagando a ideia de língua correta, ideal.

Em contrapartida, Bagno (2010), professor militante contra a discriminação social por meio da linguagem, posiciona-se favorável ao livro didático e aos projetos e investimento do governo em prol de sua melhoria. Atribui ele que essa apatia toda de seus colegas de profissão deve-se ao fato de eles desconhecerem o Programa Nacional do Livro Didático (PNDL) ou terem outros motivos de interesses escusos. Considera que há muitos livros didáticos intolerantes e conservadores sim, mas muitos ainda buscam oferecer ótimos exemplos de hibridização da fala e da escrita e que vêm tentando apagar as fronteiras que até pouco tempo delimitavam as práticas orais e práticas escritas.

Considerando as discussões apontadas e o momento do politicamente correto no qual estão inseridos os opinantes, resta então ponderar o estético não só do livro didático ou de outras obras publicadas como sendo repressivo ou elitista, já que todas as práticas culturais passam a ser consideradas como textos. Em um texto é possível ouvir muitas vozes e, ao ouvi-las, dá-se um tratamento especial, uma qualidade estética especial, Em outras palavras, não há diferença entre estudar uma letra de *funk*, uma pichação de muro e um soneto camoniano. Os três autores constituem e funcionam como sujeitos, produziram a partir de seu fazer cotidiano. Assim, pondera Bagno (2010), é preciso considerar onde encontrar nos livros didáticos ou não didáticos, a capacidade de aprender, de se interessar pelo conhecimento e pela cultura, antes de discutir erros e acertos.

1.2 UM PAÍS DE POUCOS E MAUS LEITORES

A princípio, a visão implicada nessa discussão pode até parecer rasteira, mas remonta em nosso país uma complexidade histórica. Ao trazer à baila a discussão da leitura do Brasil, apesar das notáveis considerações acerca do repertório literário e suas publicações, encontrar-se-ão semelhanças quanto ao pensamento de democratização anunciada na Constituição de 1824. Por esse mesmo prisma, comentam Lajolo e Zilberman (1987) que, no final do século

XIX, o aparelho estatal, além de sustentar o funcionamento do sistema editorial, proclamava-se nacionalista e empenhava na educação da mocidade brasileira e, em relação aos livros didáticos, estes reproduziam as contradições do modelo capitalista e, em certos momentos, maximizavam inclusive as ambiguidades internas.

A euforia da política de livro e leitura durara pouco. Novos regimes políticos adotaram medidas auspiciosas, empreendidas pelas reformas da instrução pública. Nesses entrementes, o livro didático continua em pauta e as publicações pedagógicas limitavam-se aos compêndios. As autoras citam ainda José Veríssimo (p.155) que, numa avaliação realizada em 1981 em relação aos problemas com os livros didáticos, deixa claro que as publicações eram escassas, considerando o desenvolvimento do país e a necessidade de leitura como algo vital para crianças e adolescentes.

Para um país que pretende ser leitor, os avanços de lá para cá são irrisórios. Não se trata de atribuir à falta de leitura considerando apenas as péssimas impressões dos livros didáticos e ou mesmo a escassez da publicação e circulação de material paradidático. Na opinião de Lajolo e Zilberman (1987) o livro didático pode não ser tão sedutor, mas sua influência é inevitável, pois acaba “sendo encontrado em todas as etapas de escolarização de um indivíduo” (p. 121). Esclarece ainda que os livros escolares são fonte insubstituível para qualquer história da leitura, pois são eles instrumentos sistemáticos para a formação de leitores. Assim sendo, tornam-se documentos privilegiados para a história de uma educação e da escola, pois cruzam com a história social da leitura. Nesse ínterim, como se percebe, há um outro objetivo deste livro: ao configurar leitura com a sociedade brasileira, ganha dimensão política. Formatado desse modo, os projetos educacionais vão se tornando frágeis quando não amparados e compreendidos pela própria sociedade. E enquanto isso, o Brasil continua sendo um país de poucos e maus leitores. Dados estatísticos levantados pelo PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos), constataram que dentre os alunos de diversos países com aproximadamente 15 anos e que participaram da avaliação cujo objetivo era identificar a efetividade dos sistemas educacionais, o Brasil ocupou recentemente o pior sistema educacional do mundo, péssima colocação para o país varonil que almeja ser a quinta potência mundial.

Ainda sobre dados levantados, Queiroz (2012), direciona para outros mais frustrantes. No seu artigo publicado no jornal virtual de Carangola, o *Jornal da Cidade*, diz que o brasileiro, com mais de 5 anos de idade, lê em média 4,7 livros/ano, considerados os indicados pela escola e, sem eles, a média é muito inferior, de apenas 1,3 livros em média por ano, enquanto que em países desenvolvidos como a França, por exemplo, a média é de 11/15 livros/ano. Muitos países sul-americanos, como Argentina e Uruguai, superam o Brasil nesse índice, chegando a 4 livros/ano. Percebe-se que a herança sociocultural é garantida pelas famílias nesses países, bem como a estrutura político-educacional, o que não se configurou em terras brasileiras.

Não se pode esquecer, portanto, que apesar de uma rede reduzida de bibliotecas, livrarias, ou portabilidade de livros, concentrados apenas nas mãos de 20% da população brasileira, há uma política de livro e leitura no Brasil, através do Plano Nacional de Livro e Leitura (PNLL), voltada à ampliação da capacidade de consumo da leitura em todas as dimensões dessa expressão.

Em contrapartida, consoante artigo publicado no blog da *Anfisophia*, de 06 de maio de 2012, intitulado “Livro Amazonas: sem escritores e nem leitores”, um estranho investimento em relação ao incentivo à leitura por parte do governo deve-se à realização da bienal, um evento que vem procurando baratear o preço dos livros, uma fórmula adotada, por exemplo, em Cuba. Barateando os livros, esgotam-se as edições, publicando-se outras. Entretanto, o governo se esquece de que o país não tem leitores; então, repassa aos professores uma quantia para ser gasta no local, ou seja, ele promove, paga e recebe o dinheiro de volta. Nesse trâmite, paira a dúvida sobre a origem e aplicabilidade desse investimento por parte da Secretaria de Educação e Cultura, bem como os objetivos traçados em prol ao incentivo da leitura.

Tem-se clareza, porém, de ótimas parcerias que o governo estabelece junto a empresas privadas na realização de projetos de incentivo à leitura e que vêm mobilizando docentes e discentes do país. As *Olimpíadas de Língua Portuguesa são* um exemplo cujo produto final do trabalho de leitura e escrita vem sendo mostrado em rede televisiva, sem esquecer também da modificação que alguns professores realizam em sala de aula, incentivando leitura de autores regionais e nacionais.

No blog da *Anfisophia* ainda, nota-se registro de que a leitura, qual for seu objetivo, é realmente complexa. Foi e sempre continuará sendo essencial na formação social, econômica, política e cultural do homem. O hábito de ler e escrever devem ser incentivados desde cedo mesmo antes do contato com televisão, telefone ou outro *boom* na sala de aula.

Entretanto, quando se fala em cultura, a discussão sobre literatura apresenta um embate político que não se pode aposentar na acepção da Arnold (1994), por exemplo, ao afirmar que “cultura é a busca da nossa perfeição total mediante a tentativa de conhecer o melhor possível o que foi dito ou pensado no mundo, em todas as questões que nos dizem respeito." Em outras palavras “cultura é um conjunto das grandes obras”, capazes de elevarem o espírito. Ao contrário disso, é preciso compreendê-la segundo as transformações históricas, a grande virada cultural, da qual a humanidade faz parte, pontua Jameson (1994). Para ele, vivemos uma verdadeira virada cultural e enfatiza ainda que na pós-modernidade a cultura foi economizada e a economia foi culturalizada, de modo que economia e cultura são termos impensáveis separadamente.

A noção de cultura interessa nessa dissertação, pois, levando em conta as práticas culturais, a relação da escola com a vida, invertendo, dessa forma, o espaço antes ocupado pelas normas e valores de classe dominante. Um exemplo acerca desse conceito encontra-se em Bordini e Aguiar (2005) quando estas sugerem que é preciso abandonar os tradicionais excertos mimeografados, digitalizados ou mesmo coletados pelos livros didáticos, de modo a propiciar-lhes cotejos de obras de diferentes épocas, para não desvirtuar o universo de sentidos nelas presentes e enriquecer no imaginário do aluno-leitor uma significativa gama de representações articuladas.

1.2.1 A VIRADA CULTURAL E O USO ESTÉTICO DA LEITURA

A palavra cultura vem do latim *colere*, que significa “cultivar” e é conceituada no dicionário de Aurélio Buarque de Holanda (1995) como “conjunto dos conhecimentos adquiridos em determinado campo, o complexo dos padrões de comportamento, das crenças, das instituições, das

manifestações artísticas, intelectuais, etc., transmitidos coletivamente e típicos de uma sociedade", (p. 469).

Seguindo a esteira desse pensamento, cultura associa-se a todo o conhecimento, costumes e hábitos adquiridos em nosso meio social. Assim, à medida que se cultiva mais conhecimento, colhe-se mais cultura, desse modo, interage-se melhor com o mundo ao derredor. Quando se fala em bagagem cultural, contudo, pensa-se nas marcas pessoais (identidade) que entram em contraste com os modelos e padrões do outro, refinando-se ainda mais a cultura. Para maior compreensão, Valentini (2012) publica o artigo "Cultura, identidade e relacionamento – conceitos que influenciam a forma de interagir em mídias sociais", no qual relata que as imagens selecionadas, na verdade, seguem um conjunto de regras que direciona o homem aos seus relacionamentos, as suas interpretações e a seus julgamentos. Por exemplo, ao ler, a palavra "casa", a imagem que se constrói é a seguinte:

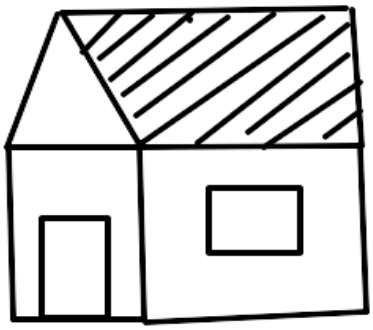


Fig. 1 - casa

Segundo ele, a imagem do modelo de casa corresponde a 95% daquela imagem que se aprende na infância. A imagem ostenta um conjunto de regras que são modelos os quais direcionam, conduzem à diferenciação do que seja bom do ruim, o belo do feio, ligadas, portanto, aos valores materiais. Com o tempo, pode ser que o conceito de casa mude e a imagem que se tem dela seja outra. O nosso conceito de cultura se reflete, portanto, na forma da fala, do modo de pensar e de agir que são adquiridos pelas tradições, costumes e valores.

Segundo Santaella (2005), um conceito popular de cultura é o de refinamento, implicando na habilidade que alguém possui de manipular certos aspectos da nossa civilização que trazem prestígio. Podemos supor que é no contato com as características de identidade do outro que nossa cultura será refinada em contraste com o conceito de civilização da época.

O conceito de cultura estabelecido por Kant (1999) na obra “Crítica da Razão Pura” todavia, representa a palavra cultura associada às condições morais do indivíduo e não somente às convenções da sociedade. Kant chamou de “postulado do pensamento crítico”, (cap. II, seção III, p. 4 desta mesma obra) os princípios correspondentes às modalidades, como: as condições formais da experiência (intuições puras e categorias); o que está de acordo com as condições materiais da experiência (com as sensações) e é real e aquilo cuja conexão com a realidade é determinada segundo as condições universais da experiência é ou existe necessariamente. Então, cultura vai além das condições morais em que o homem está inserido e da própria comunidade em que ele vive. Cada povo tem sua cultura e essa deve ser respeitada por outros grupos sociais. No mundo globalizado, vive-se no espaço com o famoso aculturamento, ou seja, junção de duas culturas para origem de uma outra. Portanto, aculturação, segundo Norbert (1990) não significa perda de cultura, mas criação de outra, nem pior, nem melhor, mas o nascimento de uma terceira como suas particularidades.

Em alusão aos estudos de Vygotsky (1993), a constituição cultural do homem faz toda a diferença entre a concepção de processo civilizatório de que fala Norbert (1990). O processo civilizatório, segundo ambos, é a materialidade da transformação (produções técnicas e científicas) que o indivíduo opera sobre a natureza física, criando formas de convivências sociais e definindo, assim, valores e padrões de sentir e de agir em função dos interesses de algumas classes dominantes, da mesma forma como aconteceu no caso específico da classe aristocrática em relação à burguesia. Mas parece que no processo civilizatório de que fala Norbert (1990) é preciso entender que o ser humano desenvolveu meios de transformar a natureza em cultura e sua natureza biológica numa natureza cultural. Os fenômenos naturais, nessa acepção, nada têm a ver com o processo civilizatório, mas por outro lado, pode-se pensar que esse processo só acaba tendo sentido para quem tem

poder e convence as demais pessoas acreditarem que as coisas são como são em virtude da razão da natureza, numa visão iluminista, na racionalidade, por extensão óbvia atribuída à natureza.

Analisando a história do desenvolvimento humano, em linhas gerais tem-se a passagem do seu nível natural para o nível cultural, humano, ordem simbólica, em função das mudanças ocorridas. Cultura, na grande virada da pós-modernidade, nas palavras de Hall (2000) engloba todas as práticas da vida cotidiana, "torna-se o *locus* atravessado por todas as práticas e constitui a soma do inter-relacionamento das mesmas." (p. 128).

Isso quer dizer que toda e qualquer literatura produz sentido, desde o hermetismo de Machado de Assis à literatura de banheiro. O estético distancia-se daquilo que era concebido como bom, belo, ideal, e agora passa a ser uma categoria onde o fazer artístico é valorado. Percebe-se uma forte aculturação nesse espaço de produção, onde se infere o produto de cultura dos *mass midia* em resistência à hegemonia da classe dominante, a forte moralização imposta até o século passado.

Toda prática a partir de então é texto, segundo Hall (2000), passa a servir como texto artístico e não deve ser desprezado, pois parte de um lugar privilegiado, de uma voz até agora não ouvida, de uma imagem até agora não percebida. Primeiro parte do social, depois do psicológico. Segundo Vygotsky (1993) "o social equivale a cultural e a cultura é entendida por ele como o produto da vida social e da atividade social humana." (p. 163).

Em razão disso, a consciência sobre a situação da leitura, entretanto, fica obtusa para especialistas, pais e educadores de modo geral. Ora, quando a estética é reduzida à instância repressiva, denominada de "minimização da literatura" por Perrone-Moisés (2000), deixa de ser um fundamento para teorias literárias ou parâmetros para avaliação, com isso, traz uma consequência desastrosa na consideração de uma igualdade radical de todos os textos. Porém, segundo a autora, não existe e não existirá mais uma distinção entre trova de domínio popular e cânone da literatura, já que todos constituem formas de produção de cultura, instituem-se como autores sujeitos, colocam-se diante do poder hegemônico de produção.

No que se refere à produção de textos e leitura, procura-se chamar atenção de como os professores vêm enfatizando sua prática pedagógica. Para

isso, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em particular, os de Língua Portuguesa (1998), constituem um referencial para o ensino no país e direcionam para a importância do trabalho com a diversidade textual, a utilização de gêneros diversos. Dada à complexidade e à grande variedade de teorias existentes, a elaboração do PCN, pelo MEC, procura orientá-los nesse sentido, ofertando diretrizes gerais às escolas. Mesmo assim, as dificuldades em aplicar essas diretrizes ainda existem por parte dos docentes, em detrimento da falta de material teórico em relação à questão conceitual e funcional desses gêneros enquanto prática pedagógica.

Como se percebe, as mudanças teóricas se desenvolveram em detrimento dos modelos filosóficos os quais proporcionaram ao homem as novas formas de ver o mundo e a realidade.

Eagleton (2001, p. 80) resume, em seus estudos, que tais mudanças sofreram três fases distintas. A primeira, vigorada até o século XIX, marcada pela crítica romântica, considerava o texto nos estudos biográficos do autor, a obra literária vista como fruto de uma genialidade. A segunda é delimitada nas primeiras décadas do século XX, marcada, sobretudo, pelas tendências do Formalismo e o *New Criticism* e cujo foco era a preocupação excessiva com o texto, com as estratégias verbais. A terceira, por sua vez, abarca certas tendências mais contemporâneas, privilegiando a figura do leitor, como a Estética da Recepção em suas várias vertentes.

Com a valorização do leitor, na releitura de Iser (1999), acontece metaforicamente a morte do autor. Pensando assim, o autor não é mais o detentor de sentido, não é mais responsável pela edição, pela transformação que possa acontecer a partir de seu texto, comenta Zappone:

> E, assim, os textos são lidos sempre de acordo com uma dada experiência de vida, de leituras anteriores e num certo momento histórico, transformando o leitor em instância fundamental na construção do processo de significação desencadeado pela leitura de textos (sejam eles literários ou não). (ZAPPONE, 2009, p. 189)

Como o texto não diz tudo, prossegue a autora, só passa a dizer algo quando lido, quando ocorre a passagem do preto para o branco, ou melhor, quando o livro se transforma em sentido e, portanto, materializado. Esse *status* que recebe o novo leitor torna-se o principal elemento da Estética da Recepção

e suas vertentes, cujas tendências mais contemporâneas privilegiam a figura do leitor.

Considerando então a crise por que passa o ensino de literatura e leitura hoje em dia, por que o uso estético da recepção? As DCE (Diretrizes Curriculares do Paraná), de 2008, compreendem a "leitura como um ato dialógico, interlocutivo, que envolve demandas sociais, históricas, políticas, econômicas, pedagógicas e ideológicas de determinado momento. Ao ler, o indivíduo busca as suas experiências, os seus conhecimentos prévios, a sua formação familiar, religiosa, cultural, enfim, as várias vozes que o constituem." (p. 56). Assim, a leitura necessita de mobilização, do conhecimento de mundo do leitor, de suas experiências para ser atualizada. Para Silva (2005) "[...] a prática de leitura é um princípio de cidadania, ou seja, o leitor cidadão, pelas diferentes práticas de leitura, pode ficar sabendo quais são suas obrigações e também pode defender os seus direitos, além de ficar aberto às conquistas de outros direitos necessários para uma sociedade justa, democrática e feliz" (p.24).

Trazendo tais considerações à essência de um texto, pode-se, agora, discorrer sobre literatura a partir do método recepcional. Muitos são os autores que discorreram sobre esse enfoque: Escarpit (1969), Barthes (1973), Ingarden (1979), Fish (1980), Jauss (1994), Iser (1996), Eco (2002). Em comum entre eles está foco de estudos de literatura, de sua recepção, mediantes autores de uma teoria recepcional de um lado e os que eles denominam de *status* ou vertentes dessa teoria de outro lado. A contribuição de Jauss (1994) é bastante significativa pois propõe a figura dos leitores/receptores e a leitura como elementos fundamentais para a caracterização do fato literário. A obra então é um signo estético, dirigido ao leitor que exige reconstrução histórica.

Ainda sobre o método recepcional, Iser (1996) faz contribuições importantes ao mencionar que o texto só ganha existência no momento da leitura, por isso, ao escrever a "teoria do efeito", considera os "resultados" ou "efeitos" da leitura e o sentido obtido, mediante o preenchimento de lacunas e descoberta dos vazios existentes como algo fundamental.

Logo após essa contribuição iseriana, surge a abordagem da sociologia da leitura capitaneada por Escarpit (1969) um dois pioneiros a quem seguiram outros como Chartier (1999 - 2001) e Bordieu (2005). Em linhas gerais,

Escarpit entende a literatura como gratuidade, a possibilidade de evasão, exclui o aspecto estético. Chartier, por sua vez, busca privilegiar a materialidade pelos leitores e enquanto Bordieu divisa bem arte de estética. Considera ele a arte enquanto experiência e estética, uma categoria.

A proposta de Jauss (1994), porém, ou a saída para o dilema de unir em um só aspecto a estética e a história vem da incorporação de uma dimensão pouco trabalhada pelos estudos literários até então: a dos leitores, dos espectadores ou do público. Considerando que, tanto em seu caráter artístico quanto em sua historicidade, “a obra literária é condicionada primordialmente pela relação dialógica entre literatura e leitor. (...) há de ser possível, no âmbito de uma história da literatura, embasar nessa mesma relação o nexo entre as obras literárias. E isso porque a relação entre literatura e leitor possui implicações tanto estéticas quanto históricas” (Jauss, 1994, p. 23)

Para Jauss, portanto, na instância ou na dimensão do público ou dos leitores de um texto é que se encontram as bases metodológicas para que se possa verificar tanto o valor estético de um texto como o nexo que ligaria as obras numa sucessão histórica. Para o autor, o valor estético de um texto é medido pela recepção inicial do leitor, que o compara com outras obras lidas, percebe-lhe as singularidades e adquire um novo parâmetro para avaliação de obras futuras, neste caso, passa a elaborar um novo horizonte de expectativas. Prosseguindo, ele ainda pensa numa cadeia de recepções que teria continuidade e na qual a compreensão dos primeiros leitores iria sendo sobreposta pela recepção dos públicos posteriores. Essa sucessão de recepções do texto, por usa vez, mostraria o significado histórico e o valor estético dos textos (Zappone, 2009, p. 140)

Depois de apresentar sua proposta sobre como unir história e estética, Jauss fundamenta essa nova metodologia de re-escrita da história literária a partir de sete teses, nas quais expõe conceitos básicos de sua proposta. A grosso modo, assim especificadas: a historicidade de literatura; a experiência, o saber prévio; a distância estética (o afastamento ou não coincidência); o sentido do texto ao longo da histórica, a reconstrução do horizonte de expectativas; leituras posteriores modificando as obras (aspecto diacrônico); o corte diacrônico, a obra vista pelo viés atual e o rompimento do horizonte de expectativas.

Vale frisar ainda que o método recepcional ainda considera algumas convenções constitutivas do horizonte de expectativas, as quais podem ocasionar a aproximação (identificação) ou o afastamento (estranhamento) do leitor em relação à obra. Essas convenções são de ordem social, intelectual, ideológicas, etc.

Exemplificando, num trabalho com alunos, ao fazer o questionamento do horizonte de expectativas, consideram-se os sentidos estéticos do texto: longos, curtos, fáceis, complexos, enfim, um tratamento especial dado aos conhecimentos adquiridos, às experiências de vida, às vivências pessoais que formulam imagens previamente discutidas anteriormente ao texto.

Hernandez (2000), neste tocante, define bem o uso da imagem na escola: "repensar a educação a partir da arte, da cultura visual, é fazê-lo, em parte, da posição dos perdedores, pois quase ninguém considera esses conhecimentos valiosos para a formação dos cidadãos mais jovens" (p.89).

A arte, que outrora fora vista como algo prático e manual, detentora de um saber informal, sem muito valia para os conhecimentos científicos organizados, agora, a partir dela, segundo Vigotsky (1993) requer um pensamento de ordem superior e um constante exercício de interpretação e compreensão do universo visual que caracteriza cada cultura.

No Brasil, a *Metodologia Triangular* que teve início na década de 1980, proposta por Barbosa (2007) surge da necessidade de uma prática de ensino pós-moderno, procurando a livre expressão correspondente às inúmeras tendências e aspectos da realidade. É sabido que as imagens fervilham-se no dia a dia das pessoas, impostas pelas mídias, propagandas diversas, idéias e conceitos, comportamentos, *slogans* políticos e, nesse ínterim, sugere ela que a educação deva valorizar o discurso visual. Ensinar a gramática visual pela contextualização, leitura da obra de arte e o fazer artístico.

Embora estes estudos estivessem voltados aos professores de arte tão somente, acabaram por influenciar amplamente na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1999) e nas atuais Diretrizes Curriculares Estaduais do Paraná (2008) nas quais menciona a figura do professor que deve ser peça fundamental na mediação durante o processo de percepção e apropriação dos conhecimentos sobre arte, para que o aluno possa analisar, interpretar e julgar, contextualizar e transcender a arte por meio de uma prática.

Pedagogos e professores, de um modo geral, devem tomar consciência desta nova realidade que está posta, reconhecendo que as imagens, não somente no ensino de artes - mas em outras disciplinas - são códigos relevantes e são capazes de levar os alunos a compreendê-los a partir das diferentes referências culturais.

1.2.1.1 OS MOMENTOS DO PRAZER LITERÁRIO

Para compreensão das imagens, segundo Barthes (1973), tem-se a linguagem verbal como grande auxiliadora, cujas funções podem ser de ancoragem ou de revezamento. Na ancoragem encontram-se pistas ou trechos identificando as imagens, o que afasta a presença da polissemia enquanto no revezamento, tem-se no complemento texto e imagem, uma necessidade mútua de existência. Seja por uma ou outra função, as imagens não devem ser vistas somente segundo seus elementos formais, mas sim, reconhecendo-se nelas as manifestações e expressões de cada cultura. No caso de Língua Portuguesa e em especial à nova sugestão de rever a crise de leitura seria proporcionar um momento em que essas imagens sejam prazer no ato de compreender e comunicar, indo além da maçante identificação de questões ortográficas e elementos constitutivos da narrativa.

Para explicitar o prazer nesse tocante, Barthes (1973), diz que: “nenhuma tese é possível; apenas uma inspeção (uma introspecção) que acaba depressa” (p. 42), e o autor prossegue ainda afirmando que prazer, no caso, prazer textual, soa como termo demoníaco se equiparado como erotismo ou caminho que vai contra todos, mas por outro lado permite fruição no texto.

O prazer estético ainda pode ser encontrado no texto "O prazer estético e as experiências fundamentais da *poiesis*, *aisthesis* e *katharsis",* de Jauss (1994) onde o autor comenta a trajetória do "prazer estético" partindo da admiração pelos antigos, depois o desprezo pelos anseios da sociedade capitalista e, por fim, a possibilidade de reabilitação a partir da experiência da modernidade.

Para ele *prazer* significa "ter o uso ou o proveito de alguma coisa" (p.42). Mas esse conceito não pode ser generalizado, tomando com base alguns

princípios culturais e históricos. Em alemão, por exemplo, prazer significa apropriação, participação. Na poesia religiosa do século XVII, significa tomar parte em Deus. Para Herder prazer é existência, e Goethe, em *Fausto*, prazer inclui grau de experiência, conhecimento, prazer da consciência, da ação, da criação. Caracterizando a experiência estética, explica Zilberman (1989) Jauss julga válido e lícito pensá-la como propiciadora da emancipação do sujeito (p. 54) por três motivos óbvios: liberta o homem de ameaças rotineiras, estabelece um distanciamento entre ele e a realidade convertida em espetáculo, precede a experiências, incorporando novas normas e ainda antecipa-lhe uma utopia ao projetar vivências futuras.

Quando se propõe então a leitura de imagens como meio de estimular a leitura, entendendo-a como forma primeira de emancipação humana, pode-se recordar a década de 1970 quando essa proposta se instituiu em razão dos novos sistemas audiovisuais que afloraram a partir de então. Essa tendência fundamentou-se nos estudos da psicologia da forma Gestalt e da semiótica. Assim sendo, a imagem é entendida como um processo perceptivo, e passa a ser entendida e considerada como signo, segundo estudos de Arnheim (1980).

Muitos autores voltaram-se para os aspectos mais estéticos das imagens, como Ott (1984), Housen (2009) e Parsons (1992), por exemplo. Estes dizem que a familiaridade que o sujeito estabelece com a imagem favorece a leitura, a compreensão de quaisquer obras de arte, publicidade. O enfoque semiótico da leitura de imagens, nesse sentido, provém daquilo que se conhece como denotação e conotação.

Sob outro ponto de vista, afirma Sardelich (2006) que “as imagens não cumprem apenas a função de informar ou ilustrar, mas também de educar e produzir conhecimento” (p.459). Considerando esse conceito, pode-se considerá-las, enfim, como mediadoras de valores culturais diversos e contêm, em si, uma necessidade social de construir significados.

É bom salientar que esta mudança nos paradigmas educacionais já vem ocorrendo; assim, é importante que as imagens obtidas tanto no plano denotativo quanto conotativo devam ser discutidas e não tratadas aleatória e gratuitamente pelo professor e pelos alunos. Elas têm que estar condizentes com os objetivos propostos no intuito de se estabelecer uma relação socioafetiva entre a imagem e a situação dada. Lembrando também que, fim de

que o conhecimento estético do aluno ocorra é necessário considerar também algumas etapas de que tratam o método recepcional jaussiano, como: determinação do horizonte de expectativas, atendimento do horizonte de expectativas, ruptura do horizonte de expectativas, questionamento do horizonte de expectativas e ampliação do horizonte de expectativas, as quais serão abordadas detalhadamente no capítulo 4 em relação à maquete como objeto de leitura.

Dessa forma, afirmam Aguiar e Bordini (1993) “com o aprimoramento da leitura numa percepção estética e ideológica mais aguda e com a visão crítica sobre sua atuação e a de seu grupo, o aluno torna-se agente de aprendizagem, determinando ele mesmo a continuidade do processo, num constante enriquecimento cultural e social” (p. 91). Nessa etapa, segundo autoras, a tomada de consciência deve acontecer entre os alunos, com a mínima participação do professor, pois a quantidade de informações pode levá-los a uma conduta mais crítica em relação à literatura e à vida.

1.3 ALIENAÇÃO: FONTE DE PRAZER DE LEITURA

Através desse processo, pode-se agora pensar na crise do ensino de leitura e na responsabilidade que os professores assumem na formação de leitores com mais veemência. Impossível hoje em dia, com tantas mudanças, inclusive mudanças de vontades, impor ao aluno uma leitura canônica cuja linguagem e contexto histórico estão há mil quilômetros de distância. Nossos leitores, em especial os jovens, têm interesse por obras que alienam, como *Harry Potter*, *O senhor dos anéis*, a saga *Crespúsculo,* e tantos outros produtos da *mass midia*.

Há educadores que certamente concordam com essa colocação, no entanto, esquecem-se de que essas obras que “alienam” esses leitores são as obras que lhe dão sentido, prazer sobretudo. É um equívoco pensar que essas obras os tornam menos sábios, capazes de entender a realidade. Ler é um exercício de alienação realmente, basta atentar para sua origem: a palavra vem do latim, *alius*, "outro". Então, o leitor alienado é um que está fora de si, no terreno do outro. Estando no terreno do outro, ele se esquece dele e parte

para as buscas, as descobertas, as maravilhas do “mundo de lá”, encontrando de prazer nessa viagem.

Já dizia Barthes (1973) que o novo não é uma moda, é um valor, fundamento de toda nossa avaliação de mundo. Os livros de cabeceira dos leitores pós-modernos apresentam outra forma de erotismo, de prazer. Não dependem diretamente da oposição entre o nobre e o vil, por exemplo, mas do novo e do antigo. Quando se fala em linguagem antiga, pensa-se em linguagem repetida, espalhada aos quatro ventos. Em face disso, o novo é fruição, conforme dizia Freud (1856-1939) porque “a novidade constitui sempre a condição de fruição.” Daí o achatamento da massa ligado à repetição da linguagem. Essa linguagem não acontece forçosamente entre contrários, mas ocorre em toda parte com preferência à regra, à generalidade, ao estereótipo, à linguagem consistente, mobilizando-a, pois, a todo instante, de forma a fornecer modelos, recipientes, escalas de valores e paradigmas de beleza futuros.

De fato, a leitura dos jovens é menos profícua, inexperiente, distraída diante dos fatos da vida. No entanto, não se pode esquecer de que a leitura perpassa por dois distintos momentos: o da juventude, cujo conhecimento de mundo e suas inferências vão se alargando e ampliando no outro grande momento que é o do adulto. Ler e reler é tão necessário porque nós mudamos, assim como o conhecimento também muda. E o prazer é o mesmo em ambos os momentos. O leitor jovem comunica o ato de ler, escreve Calvino (2000) com qualquer outra experiência ou prazer em outras idades. Ao atingir a idade madura, certamente, apreciará outros detalhes, outros significados e imagens a mais. “E no reencontro acontecem aquelas constantes que já fazem parte de nossos mecanismos interiores” prossegue Calvino (p. 10), isto porque aquilo que era novo, ocultado nas dobras da memória, denominar-se-á clássico, agora cheio de sentido, revisitado pelas leituras diversas.

Para tanto, a sala de aula deve ser um ambiente acolhedor às leituras diversas, canônicas ou não, e o tratamento dado a elas deve ser igual tanto no ato comunicativo, expositivo ou avaliativo. A princípio, propõe-se que os alunos façam suas escolhas de leitura, considerando sua faixa etária, sua realidade e, partir daí avançando com outros temas, outros gêneros. O professor deve fazer essa sondagem e mediação, segundo Colomer (2009) bem como também

transformar sua sala de aula ou aproveitar outros espaços da escola, tornando-os estimulantes, provocativos, problematizadores, onde o leitor tenha liberdade de expor suas ideias, apresentar suas teorias e, sempre que possível, compartilhá-las ao grupo, confrontá-las, mobilizá-las no sentido de alternar a leitura de atualidades com as catalogadas para estudos. Tudo isso sem ter a necessidade obrigatória de fazer resenhas, relatórios, trabalhos editoriais sob prazo determinado. A leitura, ao contrário disso, sugere Calvino (2000) deve ser bem-aventurada, "para manter sua dieta sem nenhuma contaminação" (p. 14). O autor de *Por que ler os clássicos* pensa num trabalho de crescimento e não em algo mortificante, estagnador. O professor, portanto, deve ter ciência de como se dá o conhecimento estético e receptivo às manifestações do aluno e estabelecer situações para que haja transformações no texto. Nesse caso, professor abrirá mão do discurso espontâneo e intuitivo do aluno, e o ensinará a julgar o livro, as imagens, nos parâmetros daquilo que ele considera correto, adequado e verdadeiro.

1.3.1 ESPAÇO FÍSICO OU GEOGRÁFICO PARA ANTIGUIDADE DOS TEXTOS CONTEMPORÂNEOS

A primeira noção de "espaço" refere-se a um canto, a um lugar onde se cabe um móvel, um objeto. Muitas vezes essa palavra associa-se a um lugar amplo, interplanetário, por exemplo. Organizamos mentalmente uma ideia de espaço físico, sem jamais pensá-lo numa concepção filosófica, psicológica, sociológica, mas sim dentro do contexto da narratologia, onde o espaço tratado, além de cenário, exerce importante papel na revelação do caráter, do comportamento das personagens, cruzando-se com outras espécies de espaço.

Todavia, essa ideia existe e Descartes (1596-1650) foi o primeiro filósofo a defender que o significado de espaço está fora da pessoa, algo que tem extensão e relaciona-se ao tamanho dos corpos. Em razão desse pensamento é que surgiu o sistema de medida, hoje muito difundido pela geometria, matemática, física. Por outro lado, Kant (1724-1804) concebia a palavra espaço como uma intuição humana e que já nasce com a pessoa. Em decorrência

disso, surgiu a organização, o sistema de ordem das coisas materiais: crescente, decrescente, velho, novo, etc. Freud (1856-1939), por sua vez, afirma que a criança é que desenvolve e cria o termo espaço, a partir do contato, do relacionamento, do movimento que ela tem com os objetos.

A aproveitando-se das três ideias analisadas, pode-se também pensar em espaço diferentemente do conceito literário de espaço: o(s) lugar (es) onde decorre a ação. Representa-se, pois, “espaço” quando este vem à memória em forma de imagem e nos diz algo por determinado contato físico, determinada relação. A partir do instante que é essa representação é dada, desenhada ou construída, é que realmente passa a existir, a ter sentido.

Se se observar o tempo todo o corpo em movimento é que se dá a dimensão maior ou menor de espaço. É nele que se constituem as várias formas: cores, texturas, linguagens, construções, relações físicas e simbólicas. Portanto, toda leitura ocorrida num dado espaço passa a ser preenchida de matérias e significados.

E são esses lugares também que os leitores se recolhem ainda de maneira afetiva, cultural; partilham suas experiências, suas narrativas, imagens e cenas do cotidiano. O papel do espaço para leitura, então, é essencial para o registro das memórias, da aprendizagem, ganha dimensão para expressão e ação humanas, histórias e estórias. Por isso, urge de uma estrutura agradável, com sala de acesso à internet, sala de acesso ao acervo, por exemplo, onde não podem faltar livros disponíveis, fontes de informações, pesquisa e inúmeras leituras entre os campos da escrita, imagem, hipertexto e hipermídia.

1.4 O DESTINO DO LIVRO

Um dos problemas que se atribui também à crise de leitura é o próprio livro na sua forma física. Sabe-se que muito antes de ele existir a leitura se processava por meio da linguagem. É justamente da capacidade humana de se comunicar que ela nasce. Ocorre, como se denota, a leitura oral e só em seguida aparece o livro, em forma de códex, no século XVI, conforme explicita Zilberman (2001). “Difundia-se, pois, a escrita, e a poesia passou a se chamar

literatura, denominação que enfatiza a importância da letra impressa, e não mais a oralidade" (p. 23), acrescenta a autora.

À medida que a leitura dos livros impressos se processava, mais se propagava o conhecimento, a imaginação, e todo segmento social e político negligenciado pelos homens, mulheres e crianças tornam-se alvo principal de escritores e editoras. Nos terrenos político e religioso, torna-se ameaça, algo demoníaco. Mesmo malquisto e perseguido pelos representantes do poder, não foi o suficiente para deter a difusão do livro e este permanece até os nossos dias.

Entretanto, com o advento das tecnologias do mundo moderno, resta saber se realmente o livro impresso desaparecerá de vez das estantes, das bibliotecas, dos espaços escolares, dúvidas que incomodam especialistas em educação e escritores de um modo geral. Sendo rejeitado, desinteressado pela maioria dos jovens, educadores denunciam que este afastamento vem empobrecendo mais e mais o conhecimento, a percepção de mundo. Com isso, não há mais os assombros diante de um fato histórico ou diante de uma imagem redesenhada por meio da narrativa, não há o vislumbre da construção das identidades por meio das ações das personagens apresentadas, perdendo, em decorrência disso, a oportunidade de melhorar o vocabulário, de obter o olhar holístico, de julgar e avaliar melhor a sociedade como um todo.

Embora seja a leitura de suma importância para a aprendizagem e construção de cidadania, muitas pessoas alegam não ter paciência, tempo disponível e inclusive poder aquisitivo para comprar um livro. A partir dessa postura, é possível delinear então esse comportamento em seu trânsito social dentro do circuito da cultura, que concebe o ato de ler não mais em sua face individual, em contato direto com a obra, mas presentificada nas multimídias interativas, aventurada em redes virtuais.

Um argumento defendido por Pretto (1999) alusivo ao abandono do livro deve-se à relação emblemática entre homem e máquinas já na metade do século XIX. Culparam-se as máquinas, em todo sentido, pela desumanização do homem. Uma das consequências mais conhecidas é o movimento ludista, ocorrido em Manchester, na Inglaterra, constituindo-se numa verdadeira manifestação por parte dos trabalhadores em resistência às tecnologias que se despontavam. Não se pode negar que delas, novas técnicas, novos saberes e

novas linguagens foram surgindo, aproximando ainda mais o homem das máquinas. No entanto, Pretto (1999), em relação a esse pressuposto, afirma que “a tecnologia aparece como neutra, está posta a serviço do homem (..) passa, então a ser vista como a responsável pela desumanização dos seres humanos. Obviamente, com reações dos próprios homens.” (p. 162).

Essa resistência parece perdurar para muitos até hoje. São poucos o que concebem a existência das máquinas e tecnologias a favor da humanidade. Aponta ainda Pretto (1999) mais adiante: ”não deveria existir, portanto, a tradicional separação entre técnica, cultura e sociedade, que vigorava até pouco tempo.” (p. 163)

Pensando no espaço escolar, o pensamento de Pretto faz sentido, uma vez que há necessidade de incorporar os múltiplos meios de interação que a tecnologia proporciona à aprendizagem do aluno. A preocupação de Kuenzer (2000), por sua vez, é em relação ao aspecto da exclusão. Alerta ela sobre a eminente possibilidade de algumas escolas não criarem situações significativas de aprendizagem com os recursos multimídias. Assim, haverá um outro modo de destruição e construção de existência pois, afastado do livro impresso, ausente do livro midiatizado e fora do expresso internet, provavelmente tornar-se-á cada vez mais marginalizado.

Trata-se de uma lógica observada por Kuenzer (2000). Todavia, não se pode esquecer que as escolas têm um respaldo legal, garantido na Lei 9.394, de 1996, no terceiro artigo: “o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. Assim, reforça Kuenzer nesse tocante “os conteúdos devem ser democratizados para toda a população, uma vez que são requisitos mínimos para a participação competente em uma sociedade que cada vez mais incorpora ciência e tecnologia” (p. 151). A incorporar tecnologia na escola, permitindo acessibilidade a todos, respeitando e valorizando as diversidades culturais, deixa, portanto, de distribuir conhecimentos de forma desigual.

Nessa abordagem, Chartier (1999) mostra-se entusiasta, pois os novos instrumentos de computação e multimídia, segundo ele, somariam para a divulgação e aquisição de saberes. Assim os livros ganharam aperfeiçoamento tecnológico e nesse aspecto muitos editores, autores e leitores passaram a ganhar com isso. Disponibilizados pelos meios eletrônicos, essa singularidade

serve assaz para o exercício da criatividade e invenção, mobiliza a obra em um jogo de entretenimento, ao alcance de qualquer usuário.

Quanto ao destino do livro, afirma Zilberman (2001), é a literatura. A existência do livro garantiu a existência da literatura e agora parece ocorrer o inverso. Não é por acaso que os escritores temem o fim do livro, porquanto a literatura não seja bem explorada, incorporada, configurada aos meios tecnológicos como são oferecidos. Enquanto o livro ainda existe, segue seu conselho: “experimentar os espaços infindáveis oferecidos pelo texto escrito, em papel sensível, o que acolhe nossas disposições e fantasias.” (p. 119).

Para Eco (2002), é com o livro que se mantém uma relação física, carnal, afetiva, possibilita uma verdadeira integração entre conhecimento e cidadania e no mais, deve ser reinterpretado à luz do paradigma da inclusão.

No próximo capítulo, busca-se, a partir desse paradigma, estabelecer relações com o estudo de caso das necessidades especiais dos deficientes visuais, na tentativa de encontrar respostas para a questão de ensino e leitura de maneira engajada.

CAPÍTULO 2
LEITURA E ENSINO PARA PORTADORES DE DEFICIÊNCIA VISUAL

"Responsabilidade de ter os olhos quando os outros os perderam" (Saramago, 1995)

Neste capítulo, abordar-se-á sobre de que forma o ensino aprendizagem acontece com alunos deficientes visuais de escolas de Paranavaí e Maringá, partindo de observações práticas das salas de aulas do próprio pesquisador. Entretanto, utiliza-se para abrangência do assunto, o histórico da exclusão no país, logo na subseção 2.1 e, em seguida, de que maneira tal exclusão se estendeu aos longos dos anos, conforme subseção 2.2.

Já nas subseções seguintes, que se estendem da 2.2 à 2.4.1.2, discutir-se-ão aspectos relacionados à mobilidade, à acessibilidade, bem como relacionamentos e discursos disponíveis. Por fim, das subseções 2.5 à 2.6.1.2.3 serão observados tópicos que, apoiados em teorias pertinentes, elucidam conceitos e sugestões voltadas para a inclusão social.

Os aspectos abordados têm como respaldo os resultados obtidos nas pesquisas e entrevistas realizadas, tendo em vista a postura literária adotada para que se entenda melhor como, por que e de que maneira possa pensar a crise de ensino e de leituras aos alunos portadores de deficiência visual, bem como sugerir algumas propostas de inovações.

Ângela Kleiman, no livro *Oficina de leitura, teoria & prática*, (2002), faz reflexões sobre as estratégias do leitor que poderão ser as mesmas na leitura de textos diferentes, pois o leitor muda segundo seus objetivos e necessidades, ou seja, pode ler por ler, ler para obter informação, para aprender, para revisar, para estudar, para produzir repertório ou para produzir outros textos. A autora, apoiada no pensamento de Paulo Freire: "educador – educando e educando-educador – no processo educativo Libertador, são ambos sujeitos cognoscentes diante de objetos cognoscíveis, que os mediatizam" (p.9), explica como deve desambientar sistematicamente a palavra leitura e aprendizagem, voltando-se para a articulação das duas: leitura na aprendizagem e aprendizagem da leitura para reconstruir os sentidos no processo. Assim, ouvem-se as diversas vozes, na interação com o professor, com os outros

leitores, processos que partem de tarefas progressivas, sendo mais complexas e independentes do que acumulativas.

Em resposta a tais considerações, para que essa atividade seja necessária é preciso buscar o homem na sua totalidade, por isso, Bauman (2005) se refere aos relacionamentos: “precisamos de relacionamento, e de relacionamentos em que possamos servir para alguma coisa, relacionamentos aos quais possamos referir-nos no intuito de definirmos a nós mesmos.” (p.75). Mesmo que Kleiman aponte de estratégias de leitura e Bauman explicite o ambiente líquido moderno, sobrecarregado de carências, ambos não estão preocupados apenas com a questão moral com o bem-estar dos outros, mas também pelo bem e lógica do próprio ser, estratégias que, partindo da prática interativa, cujas tarefas educativas visam a dar o melhor de si e também obter o melhor dos outros.

Bauman (2005), em função de seu compromisso com o social, deixa clara a importância de se promover a rede de conexões - recurso de acúmulo e multiplicação de relacionamentos o qual deixa o espaço menos traiçoeiro, menos perigoso. Quando a qualidade deixa a desejar, tende-se a procurar, então, a redenção na quantidade, exatamente nessa rede de conexões, que possibilita, depois, selecionar, escolher, julgar, melhorar.

Nas observações feitas em sala de aula com alunos do ensino fundamental e médio, percebe-se que muitas leituras são procedidas de forma fragmentada, cujos conhecimentos são armazenados e, raramente, extrapolados, compartilhados, lembrando bem a constituição da comunidade guarda-roupa, descrita por Bauman (2005). Esta comunidade existe enquanto dura o espetáculo, ou seja, é percebida como mera aparência já que os saberes continuam a situar-se nos problemas individuais, departamentalizados. Leitura realizada nos mesmos moldes dessa concepção baumaniana, com fragmentos de textos, como vem sendo praticada nas escolas, na opinião de Colomer (2009), é evidente que torna a leitura facilitada, já que objetivos concretos de desenvolvimento não são pensados, programados, bastando-lhes encaixotar os saberes apreendidos e pronto. Leituras assim, em vez de estimular o prazer, desorientam, não despertam para sua funcionalidade. Mesmo a leitura de algumas obras integrais, segundo Colomer (2009), encontra-se também pouco clara. Muitas delas, na observação de professores

de Língua Portuguesa, Literatura e demais disciplinas, não cumpre o objetivo de conhecer os autores representativos da história da literatura, em termos universais, nacionais ou regionais, o que compromete sua escrita, sua ascensão social.

Apropriando-se dos pressupostos de Barthes (1973), toda leitura precisa de fruição: ou seja, reconhecê-la em toda parte onde haja uma perturbação. A fruição, nesse sentido, ganha dimensão de sabedoria e não de conhecimento apenas, "consegue compreender a si mesma fora de seus próprios preconceitos". (p. 33). Como se percebe, Barthes também não silencia diante da problemática da desigualdade, para tanto, aborda termos como "prazer" e "fruição" fundante em cidadania, porque trata a leitura como algo histórico, cujo corpo não separa de outros corpos, apropria-se deles por meio de sofrimentos e prazeres. É o que ele considera como leitura enquanto veículo de participação nos espaços sociais, político e também uma reinserção no mundo profissional. Resgatando a leitura como forma prazerosa, formadora de conceitos, valores humanos, têm-se aí efeitos de eliminar algumas deficiências e, com isso, a humanidade sofrerá menos impacto produzido pela exclusão da sociedade fluída, líquida, na visão de Bauman (2005).

Metodologicamente falando, somente a ação política não basta, é preciso que o discurso sobre mudança e inovação na educação realmente aconteça. Nesse caso é preciso rever sempre as práticas educativas, o conhecimento prévio das ações, a realidade concreta em termos de habilidades e técnicas, bem como os procedimentos de ensino, induzindo aos questionamentos, às buscas em prol de uma verdadeira transformação. Nessa mesma linha de pensamento situa Duarte (1996) ao afirmar que: "não rever antecipadamente as condições básicas para a função daquele objetivo último, inviabiliza muito o trabalho pedagógico que pretende ser uma atividade mediadora intencional no seio da prática social global" (p. 04).

Para Bruno (1996, p. 53), o ponto de partida para atender às necessidades específicas desses alunos portadores de deficiência é conhecer, *a priori*, suas limitações e possibilidades bem como os preconceitos existentes na sociedade. Esses alunos podem ser prejudicados por falta de estímulos, retardamento do seu potencial linguístico, da sua vida político-cultural, enfim. Não basta apenas dispor de materiais audiovisiuais, livros e imagens em braile, e outros recursos

que “facilitem” seu aprendizado. Para dizer sim a uma educação igualitária a todos e também à Constituição Federal, pensa-se em escola inclusiva segundo o termo da inovação e jamais num sentido equivocado como se vê nos segmentos sociais e educacionais. O objetivo da inovação, de que trata essa pesquisa, é receber os alunos deficientes visuais com todos seus défices, sejam eles primários ou graves, sendo tratados por todo sem resistências ou preconceitos. Outro foco também é com relação à transformação do espaço e das escolas, a preparação dos professores, ações essas que viabilizam a implementação desse novo paradigma educacional que desponta.

Pensando nessa situação, Behar (2009), propõe em seus estudos o novo *modelo pedagógico,* do qual fazem parte várias teorias de aprendizagem fundamentadas em diferentes campos epistemológicos, e uma delas posiciona a importância do sujeito e suas relações com outros indivíduos, com as práticas de aprendizagem recebidas. Para ele, o bom entendimento e uso das ferramentas disponíveis hoje, nas escolas, fazem-se necessários. Em relação às palavras de Behar (2009), Sá, Campos e Silva (2009), afirmam que existem outros fatores que podem melhorar no entendimento e uso dessas ferramentas e estes estão relacionados exatamente à concessão de caráter exclusivo dos gestos, das atitudes, das posturas, da disposição de se abrir para rever as práticas pedagógicas, conhecer-reconhecer, aceitar as diferenças e ritmos de cada portador, só assim “será possível criar, descobrir e reinventar estratégias e atividades pedagógicas condizentes com as necessidades gerais e específicas de todos e de cada um dos alunos.” É sabido que a visão ocupa uma posição primordial no que se refere à percepção e à integração de formas, contornos, tamanhos, cores e imagens as quais compõem o todo de um espaço e ambiente. Permite ainda associar som e imagem a ponto de imitar gestos e comportamentos e exercer atividade descritiva e correlacionada a um espaço delimitado. Segundo Dias, Campos e Silva (2009), autoras do livro *Atendimento Educacional Especializado – deficiência visual* , “os sentidos têm as mesmas características e potencialidades para todas as pessoas” (p.15) , entretanto, se o sentido da visão falha, as informações tátil, auditiva, sinestésica e olfativa passam a ser recorridas com frequência, mais por uma necessidade do que efeito compensatório ou um fenômeno extraordinário, como muitos afirmam. Estudos realizados por elas, nesse tocante, definem

também o portador de baixa visão – aquele que enquadra nos casos como *ambliopia* (diminuição da acuidade visual uni ou bilateral), e acontece quando, por alguma razão, o olho não consegue melhorar a visão mesmo usando a correção (óculos). Há ainda o caso de visão subnormal ou visão residual, casos muito complexos devido à intensidade dos comprometimentos das funções visuais. É bom lembrar que essas funções envolvem desde a mais elementar percepção da luz até a redução da acuidade e do campo visual que compromete o desempenho das atividades de um modo geral.

Outro caso interessante de problema visual acontece quando a pessoa apresenta o *nistagmo*, uma espécie de anomalia constatada pelos movimentos rápidos e involuntários dos olhos o que causa uma redução da acuidade visual e uma fadiga muito grande durante a leitura.

Podemos então perceber que, aforante os casos analisados, a existência de três tipos de deficiência visual: a de visão reduzida, problema mais simples que pode ser solucionado por cirurgias ou utilização de lentes; a de visão parcial, acarretado pelas limitações da visão a distância, mas com possibilidade de enxergar objetos e materiais a pouca distância e os cegos (ou invisuais), com apresenta certa percepção da luz e precisa aprender através do método Braille e de outros meios de comunicação relacionados com o uso da visão.

Ainda segundo as informações obtidas, as causas da cegueira e outras deficiências visuais relacionam as mais distintas categorias, a saber: doenças infecciosas; acidentes; ferimentos; envenenamentos; tumores; doenças gerais e influências pré-natais e até mesmo a hereditariedade. As pessoas que apresentam défice visual deparam-se quase que constantemente com obstáculos que impedem o seu desenvolvimento normal; são carentes de uma atenção particular para as suas necessidades especiais. Para isso, é mister criar situações que lhes permitem orientar-se em direção à luz, perceber volumes, cores e ler grandes títulos, ou mesmo explorar recursos que lhes permitem o contato mais íntimo e prazeroso com a leitura/escrita.

2.1 O HISTÓRICO DA EXCLUSÃO

Para uma compreensão melhor sobre o processo de exclusão e inclusão por que sofreram os portadores de deficiência visual, uma abordagem na linha do tempo, desde os primórdios de existência humana à atualidade, clarifica bem as mudanças de atitudes em relação o homem e o outro, relacionadas ao "atendimento às necessidades básicas do homem", (Bruno, 1996). Os deficientes na Antiguidade, por exemplo, eram abandonados pelo restante da comunidade, geralmente nômades que, em dependência de locomoção no intuito de procurar outro habitat para sobreviver, eram deixados para trás, pois estes acarretavam atraso e incômodo no caminho.

Em alguns casos, o deficiente era considerado inadequado, por causa disso, rejeitado ao trabalho. Na Idade Média, por questão meramente religiosa, os deficientes assim como os cegos eram vistos como marca do pecado, por isso justificava-se sua segregação e eliminação da sociedade no qual se inseriam.

Com o advento da modernidade e o surgimento da produção, o corpo passou a ser sinônimo de cobrança, visto como uma máquina, por isso a exigência da perfeição, tudo em prol da rapidez, produção, e nesse caso, os deficientes tornavam-se disfuncionais, marginalizando ainda mais os deficientes. A forma discursiva fundada na dicotomia eficiência e deficiência alastra-se com o passar dos anos – a deficiência foi vista como aspecto biológico da anormalidade e deficiência como fato improdutivo para o trabalho de qualquer natureza.

Como os deficientes não seguiam aos avanços da sociedade esses eram deixados para trás, como visto. Exemplo disso são os deficientes de baixa renda que, além de configurar como um fardo para as famílias, comenta Silva (1998), não significavam nada em termos de vida social e política no país. Segundo o autor esse caráter mágico-religioso vai perdendo terreno à medida que a prática da medicina avança o deficiente passa a ser visto com uma observação mais clínica, mais humana. E mesmo o Cristianismo, que no país passa a ser ensinado pelos jesuítas, colabora nesse sentido com criação de entidades filantrópicas. Afirma ele que "graças à ascendência do cristianismo e seus preceitos de caridade ao próximo, foram criados os primeiros hospitais para viajantes, doentes, loucos, pobres e deficientes". (Silva 1998, p 126).

Essas entidades, em sua maioria, eram escolas de educação especial administradas por voluntários, grande parte religiosos, mas sempre com consentimento governamental. Defendiam esses bons samaritanos a ideia de que os deficientes pudessem ser protegidos e produtivos, caso recebessem escolarização e treinamento profissional diferenciados e adequados.

Na época em que se instaurou a democratização da sociedade e da Educação, bem conhecida nas décadas de 1960 e de 1970, as pessoas portadoras de deficiência começaram a lutar pela efetivação de seus direitos e isto faz com que surja, inclusive, um processo educativo aparentemente acessível a todos.

E é assim que se deu a luta pela educação dos portadores de deficiência que segue até a implementação da lei de inclusão para todos, o direito por uma educação justa e igualitária conforme pauta detalhada na Constituição Federal (CF) da República Federativa do Brasil, de 1988, representando, aparentemente, um avanço neste quesito. Entretanto, observando atentamente a redação e detalhamento, é preciso analisar alguns paradigmas que foram se constituindo ao longo do projeto de pós-modernidade, expressão determinada por Santos (1989) e colhida na dose otimista trágica de Heidegger (1986) para justificar o vazio ou a crise da situação presente, marcada por transições semicegas e semi-invisíveis para, assim, constatar algumas praticidades, levando em conta a precisão e abrangência dessa declaração.

Santos (1989) fala de um novo paradigma cultural e ainda considera o projeto sociocultural da pós-modernidade muito rico, capaz de infinitas possibilidades. Há uma correspondência estreita entre os dizeres de Santos e a colocação de Aristóteles a respeito de educação. Aristóteles afirmou que “a educação tem raízes amargas, mas os seus frutos são doces” (1993, D.L. 5,18). Ambos aludem à emancipação do povo na conquista de um direito, de uma inserção privilegiada no pilar da regulação. Se considerarmos o espaço-tempo em que Aristóteles afirmou tal conceito, não se deve abandonar, é bem verdade, a hipótese de concepção de progresso que ele tinha, pois diversas riquezas apareceram naquele período, novas hierarquias foram organizadas, baseadas nos registros individual e coletivo, constituindo-se em uma diferente mentalidade a qual rompe tudo de forma radical. Os níveis de racionalidade e de corporeidade foram lançados numa escala cada vez mais evolutiva. Vários

foram os investimentos na área de educação e saúde, nas quais as normas acabaram por contribuir outras hierarquias e materializaram o progresso humano, gerando, desta maneira, formas não somente de inclusão, mas também de exclusão.

O que se observa nessas e nas hierarquias seguintes também é uma suposta igualdade, legitimada pelo o processo de normalização e as práticas disciplinares, da mesma forma em que a eugenia – termo empregado pela primeira vez por Francis J. Galton em 1883 e que significa “nascer bem” - no contexto desse discurso, legitimava em nome da transformação e da produção da qualidade da população, da mesma maneira que o nazismo fez meticulosamente ao se preparar para o processo de modernidade (Bauman, 2005), nas quais gerou novas formas de hierarquia e de exclusão social.

É sabido que o direito à educação escolar é um território que não perde e nem perderá sua atualidade. A cidadania acompanha de perto essas grandes transformações por que passa o mundo contemporâneo, e conhece a fundo as realidades do passado e que significam hoje, no intuito de garantir um futuro melhor. Na Constituição Federal de 1988, fica bem claro no seu artigo 205, p. 42: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, e ainda: com base nos princípios do seu artigo 206, destacam-se três: I – igualdade de condições para acesso e permanência na escola; II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino.

No contexto do mundo globalizado, por exemplo, baseado na hegemonia do capital financeiro, não se pode ignorar a alteração que acontece na produção e na gestão do trabalho a partir da educação em detrimento do avanço constante da tecnologia que acaba por gerar um crescimento de exclusão por parte de classes subalternas. A economia se move mais rápido que a ação do estado, e busca aceleradamente uma reprodução a frente das normas políticas e oferece livre de restrições qualquer que seja seu destino. A relação educação-trabalho é fruto de um exemplo de desigualdade que jaz em nossa sociedade, uma vez que outrora exigia-se do trabalhador poucos anos

de escolaridade, conhecimentos mínimos de leitura, escrita, cálculo. Para as funções intelectuais, por exemplo, dirigidas às questões políticas e técnicas, estas não eram medidas pelo fazer, e sim pelo domínio de conhecimento teórico, suscitando a diferença entre teoria e prática, da formação escolástica diminuída e prolongada.

O que se deve pensar é que em lugar nenhum, praticamente, existe país perfeito que garanta na íntegra, em seus textos legais, o acesso de seus cidadãos à educação tão sonhada. Afinal, a educação escolar é de uma dimensão fundante da cidadania, indispensável a garantia de todos no banco escolar além de indispensável também para políticas que tem sido impossível ser concretizada, considerando os espaços sociais e políticos, a singularidade, a subjetividade para reinserção no mundo cultural e profissional.

Inegáveis são os esforços levados adiante no sentido da universalização do ensino fundamental para todos e para todos os países. Mas como se trata de um direito reconhecido, é preciso que ele seja garantido e, para isso, a primeira garantia é que esteja inscrito em lei de caráter nacional, sobretudo.

2.2 A EXCLUSÃO DOS DEFICIENTES VISUAIS NO PAÍS

Foi no século XIX, com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos no Rio de Janeiro, que se iniciou proficuamente o atendimento às pessoas portadoras de deficiência visual e, nas décadas seguintes, outros institutos para cegos foram criados em quase todos estados brasileiros, como o Instituto de Cegos, a Associação Pró Biblioteca e Alfabetização dos Cegos e a Fundação para o Livro do Cego no Brasil. No estado do Paraná, por exemplo, inaugurado em 1939, o Instituto Paranaense dos Cegos ainda mantém acesas as atividades até os dias de hoje.

Assim, durante a segunda metade do século XX é que começam a ocorrer diversas mudanças que vão acarretar um verdadeiro período de desenvolvimento no país. Trata-se do alargamento da mercadoria, tanto em nível multinacional quanto estatal, necessitando, pois, de uma emergente efetivação afetiva de ambos os lados. Com isso o governo cria a Campanha

Nacional de Educação dos Cegos - CNEC e os Serviços de Educação Especial em todas as Secretarias Estaduais de Educação são instaurados. Na década de 1970 o Ministério da Educação e Cultura criou o Centro Nacional de Educação Especial CENESP.

Já na década de 90 o Brasil assinou a Declaração de Salamanca e se compromete a seguir as recomendações da educação inclusiva mundial. Nesse mesmo período o governo brasileiro aprova em sua lei de diretrizes e bases da educação nacional - LDBEN e nela todo um capítulo específico sobre a educação especial, quando são explicados e apresentados os recursos até então existentes para a educação da pessoa com deficiência visual, com o famoso sistema braile, depois os materiais para o sistema braile com reglete, punção, máquina braile e a impressora braile. Outro fator importante foi a participação do Brasil na Convenção da Guatemala, de 28 de maio de 1999, que define a discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência, prevendo a eliminação de todas as formas de discriminação e ainda propõe o favorecimento da sua integração na sociedade.

Hoje, existem inúmeros movimentos, tanto governamentais quanto da sociedade civil, em busca de espaços organizados de inclusão, assumindo assim uma importância enorme na construção de um espaço para todos, onde prevaleça justiça, respeito e principalmente igualdade.

2.2.1 A SUBJETIVIDADE NO ENSINAR E APRENDER

E é por esse viés de carência em todos os sentidos que se pensa logo no “mal-estar na civilização” (FREUD, 1996) onde a subjetividade da modernidade encontra-se dilacerada entre um eu e um outro, vistos nas figuras míticas de Narciso e Édipo representando a mesma polaridade do eu ideal e o ideal em permanente conflito, consoante os estudos psicanalíticos freudianos.

A escolha dessas duas figuras mitológicas partiu das condições epistêmicas e subjetivas no contexto em que viveu Freud, e remete à interpretação de um homem culpado e um homem trágico, os limites existentes entre normalidade e anormalidade. Édipo simboliza a luta contra a violência, ao abandono do amor em detrimento da razão, enquanto Narciso figura como um sujeito vazio, paradoxal, individualista. Numa tradução para o contexto da

pós-modernidade, o homem é menos edípico do que narcísico, ou seja, é mais trágico, mais estável, apresenta o sintoma de contradição. Assim explica a teoria freudiana que, mesmo infiltrada no contexto de sua época, transforma-se numa espécie de denúncia e crítica ao período remanescente. No processo de ensino e aprendizagem, a subjetividade está presente, pois se constitui no instante essencial definido pelo sujeito e toda sua trajetória de vida dentro de sua condição singular e o outro paradigma que está a sua volta, a nova mentalidade que se instaura e é preciso fazer parte dela. Embasado nessa teoria, considerou-se grande parte da teoria da subjetividade nessa pesquisa, e o que se constatou foi justamente um desajuste entre o eu particular e o eu social. Os deficientes visuais foram considerados como sujeitos concretos, conscientes, assumem as configurações subjetivas em decorrência das relações sociais e os espaços oferecidos para aprender. Porém, comparando o número de alunos matriculados com o número de alunos que frequentam e participam ativamente na sociedade, a realidade é outra. Um fato curioso atrela-se ao conhecimento/relação/comunicação. Discutida a importância da leitura, a recepção e socialização dela por meio de um objeto estético, o resultado foi desanimador. A participação ativa fica no âmbito restrito da escola.

A um olhar desavisado possa parecer isso estranho, mas embora tão distante, existe um proximidade curiosa entre essa colocação e os campos da psicanálise, da educação e da política. “Todas são marcadas por práticas caracterizadas pelo impossível”, afirma-nos Birman (1996). Acrescenta ele que a articulação entre esses diferentes domínios enuncia-se pela negatividade, ou seja, forçada a não fazer embora tivessem pretensão de realizar.

Hoje estamos diante de um enunciado com significação unívoca, mas que poderia ser perpassado pela plurivocidade. Tal qual um sintoma, o enunciado atravessa diversas economias semânticas e por diferentes jogos de força para ser melhor explicitado. Assim se interpretam os impasses da subjetividade na modernidade e que aparecem nas práticas do ensinar, governar e psicanalisar.

Birman (1996) alerta ainda que essas três práticas não são idênticas, mas o tangenciamento entre elas defronta-se diante do impossível. O impossível, segundo ele, seria tudo aquilo que esteja fundado em diferentes saberes, ou

que as pessoas acreditam que sabem executar tais tarefas, mas encontram resistência.

> A resistência que as pessoas colocam em ação quando são colocadas na posição de serem governadas, educadas e psicanalisadas (...) A resistência se refere aqui às forças que o analisando coloca em ato para impossibilitar a experiência psicanalítica. Porém, como Lacan pontuou devidamente, posteriormente, a resistência seria uma forma de transferência negativa pela qual o analisando se contraporia à figura do analista, para investir este como suposição de saber. (BIRMAN,1996, p. 15)

Em outras palavras, haja vista as informações inúmeras que as pessoas detêm, os diversos recursos que se dispõem, todo esse conforto que o advento da tecnologia lhes trouxe nos campos da ciência, percebe-se certa comodidade e uma falsa ideia de que realmente sabe executar as atividades, fazer uso dessa aquiescência com precisão. Num exemplo mais claro, sente-se orgulho, por exemplo, de exibir coleções e coleções de livros na estante e, no entanto, pouco uso faz deles. É um espelhamento falso da realidade, como se nota em muitas situações, inclusive nas educacionais.

Auden (1993, p. 79) comenta que “todo ser humano carrega consigo, vida afora, um espelho exclusivamente seu e do qual será tão difícil livrar-se quanto de sua própria sombra”. E assim prossegue dizendo que o leitor deve gostar e desgotar, usar máscaras para as leituras de romances, de poemas, por razões por demais diversas. Auden pontua ainda que o autor faz parte da biografia do leitor e não concorda quando se diz que determinado objeto seja mais importante que o outro, nem que uma literatura seja melhor que a outra, nem que um leitor seja mais ingênuo que outro. É preciso sempre estar em formação com leituras falsas e verdadeiras. As falsas atendem interesses próprios, individualistas e passivas. Segundo ele, ao dar mais valor à noção de singularidade que às experiências mais diversas e interessantes, elas continuam lá, inalteradas e imóveis.

Mas não é somente isso, conforme refuta Birman (1996), pois os interesses de quem lê, de quem escreve, de quem ensina, de quem governa, não são os mesmos e, quando são, tratam-se de mero acaso. A experiência de cada pessoa é exclusiva, não adianta simplesmente interpretar literalmente, quando for preciso parafrasear e vice-versa. Diz ele:

> Enquanto leitores, a maioria de nós, até certo ponto, é como aqueles moleques que desenham bigodes nos rostos das modelos fotografadas em anúncios (...) Um sinal de que um livro tem valor literário é que o mesmo aceita diversas leituras (BIRMAN,1996, p.15)

É sabido que no mundo as mudanças são tantas, inclusive de estilos artísticos, e estas por sua vez sempre refletem alteração na fronteira entre o sagrado e o profano – o calor de algo sagrado advém do que o objeto é uma coisa sagrada que também pode ser útil, mas não necessariamente uma função. O nome correto para um ente profano, portanto, é a palavra (ou palavras) que expressa com acuidade sua função – Sr. Ferreira, Sr. Batista, por exemplo. O nome correto para um ente sagrado é a palavra (ou palavras) que expressa condignamente sua importância – Filho do Trovão, O Bendito.

Então pode-se relacionar quaisquer entes ou eventos sagrados entre si cuja relação pode ser harmoniosa, por contraste irônico ou uma contradição trágica, com o grande homem, ou o amado, ou ainda a morte, - pode-se relacionar a qualquer interesse da mente, aos comandos do desejo. O encontro entre leitor e leitura pode ser um encontro sagrado ou profano, graças à natureza social da língua, cujo assunto discutir-se-á em capítulos seguintes.

A ideia passa a ser coerente ao analisar mais amiúde o pensamento de Zilberman (1989) ao abordar sobre a nova obra literária, quando esta é acolhida e julgada contra o *background* de outras formas artísticas, ou analisada antes o *background* de experiência cotidiana da vida.

Enfim, a subjetividade no ensinar e aprender é como uma atividade semelhante àquela de quem chama o texto para atuar na realidade, tira a obra da imobilidade para, sem seguida, devolver-lhe a pulsação, a vida.

2.3 UM OLHAR NO ESPAÇO URBANO E ESCOLAR

No Brasil e no mundo, ainda que possa soar como ideia revolucionária, fala-se muito em Desenho Universal[1] – ou seja, um grande projeto que envolve

[1] *Universal Design* é uma ideia que nasce depois da Revolução Industrial, questionando-se a massificação dos processos produtivos, principalmente na área imobiliária. Conceito este discutido em 1961, quando representantes dos países como Japão, EUA e nações europeias se reuniram para reestruturar e criar o velho conceito que produz para o chamado homem padrão que nem sempre era o homem real. No Brasil, em 2004, após várias revisões, esse conceito regulamenta todos os aspectos de acessibilidade que prevalecem até os dias atuais.

a acessibilidade, onde o meio ambiente e espaços públicos e privados possam ser cada vez mais abrangentes e menos restritivos, conferindo qualidade de vida às pessoas. Essa ideia foi sendo semeada ao longo desse contexto histórico e hoje, mediante a união de forças, exerce papel fundamental de cobrar da sociedade esses direitos referentes à educação, à saúde, ao trabalho, ao esporte e ao lazer.

Esse é o desafio: construir prédios que facilitam o ir e o vir, escolas capacitadas para receber alunos com deficiência, além de serviços diversos com profissionais e envolvidos qualificados para atender esses deficientes.

Um olhar no espaço urbano e escolar, tal como imagem da figura 2, ainda são avanços pontuais que vêm ocorrendo em vários pontos públicos. Entretanto, o espaço físico de diversas cidades ainda deixa visível a marca de exclusão social, não segue a regulamentação prevista no Desenho Universal. Desse modo, se o ritmo de adaptação for realizado apenas no âmbito escolar, dificilmente o deficiente dirigir-se-á a ela, deparando-se com as mesmas barreiras de locomoção e exclusão.

Fig. 2 - calçada da escola CEEBJA – Newton Guimarães

O andamento para implantação de rampas de travessias acontece no momento, mas é lento e, em muitos casos, inadequado inclusive. A mobilização no sentido de melhorar as vias públicas, os transportes coletivos e principalmente prédios privados deixam a desejar e o aluno, com mobilidade reduzida, fica impedido, às vezes, de chegar à educação.

No ambiente escolar, as condições físicas, culturais e humanas têm que ser favoráveis nesse sentido, mesmo porque está previsto em lei regulamentar datada de 2004. Mesmo que seja aos poucos, devem-se instalar condições

para garantir melhor a locomoção, como: banheiros, portas largas, barras de apoio, pias, sinais luminosos e sonoros, pisos com diferença nas texturas, telefones no pátio para surdos, cegos e outros, conforme propõem Sá, Campos e Silva (2009).

No Colégio CEEBJA Newton Guimarães, local em que foi realizada a pesquisa, por exemplo, há matriculados 7 (sete) alunos portadores de deficiência e algumas instalações foram realizadas, como: rampa de travessia no pátio, porta do banheiro alargada e rampa de entrada com textura e corrimão, a exemplo de outras escolas e instituições, conforme podem ser observadas nas figuras 3, 4 e 5, objetivando, desta forma, promover a inclusão e oferecer uma educação de qualidade.

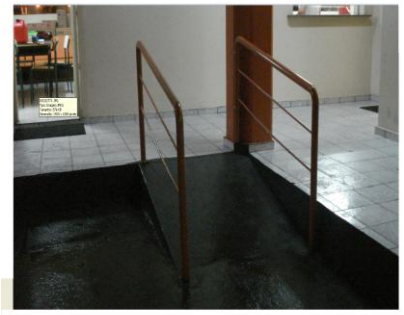


Fig. 3 rampa de travessia no pátio

Fig. 4 porta do banheiro alargada

Fig. 5 – rampa de entrada com textura e corrimão

Diversas adequações contribuem sobremaneira na instalação de um entorno mais adequado. A situação sociopolítica de cada bairro, cidade e até mesmo região e a consciência de que todos têm direitos iguais garantidos por lei interferem e muito na facilitação de qualquer ação pró-acessibilidade. A legislação e a normatização são suportes para que haja consenso nesse sentido, de forma a fortalecer o cumprimento dos avanços e diretrizes instituídos.

2.3.1 A ACESSIBILIDADE E MOBILIDADE DOS DEFICIENTES VISUAIS

No que diz respeito à área de Educação voltada à acessibilidade e à reabilitação de pessoas portadoras de deficiência visual, a lei 10.098, de 19 de dezembro de 2000, no capítulo 1º. diz:

> Esta Lei estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, mediante a supressão de barreiras e de obstáculos nas vias e espaços públicos, no mobiliário urbano, na construção e reforma de edifícios e nos meios de transporte e de comunicação.

Nesse tocante, com a perda da visão, órgão estimulador de movimentos, todos os outros sentidos devem ser utilizados, para percepção dos pontos de referência, pistas no decorrer do trajeto, placas e outros. Deve-se, pois, facilitar a percepção do ambiente no intuito de formar conceitos, formas, volumes,

adaptações essas que os promovem ao deslocamento e à locomoção dos deficientes visuais.

A educação dos deficientes visuais deve acontecer dentro e fora da escola e valer-se de técnicas e recursos de Orientação e Mobilidade, contando com apoio de designers e arquitetos envolvidos no projeto do Desenho Universal de modo a adequar o espaço e facilitar a mobilidade dos deficientes, mobilidade esta que envolve aspectos intelectuais e perceptivos, além da locomoção, a qual envolve os fatores físicos.

Tal atitude propicia ao deficiente reconhecer o espaço no qual está inserido, bem como estimula a interação indivíduo-espaço, numa verdadeira sintonia, na qual ambos são influenciados.

Como se percebe, trata-se de um grande desafio transferir esses direitos para a vida diária das pessoas. A Orientação e Mobilidade, tanto nas escolas quanto nos serviços de saúde e mercado de trabalho, devem ser praticadas, objetivando a autonomia, a autoconfiança, a autoestima e a independência, fatores esses que facilitam e muito na sua integração social.

2.3.1.2 O ESPAÇO FÍSICO E MOBILIÁRIO DA ESCOLA

Segundo dados estatísticos da OMS de 2002 estima-se que haja 180 milhões de deficientes visuais em todo o mundo e a grande maioria centra-se em países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento. No caso do Brasil, o conhecimento da realidade e o número exato de deficientes ainda é bastante precário devido à falta de diagnóstico o que, muitas vezes, não condiz com o contingente constatado em pesquisas. Exemplo disso é o número de matrículas nas escolas que destoa praticamente de estatística realizada.[2]

Mas sem querer entrar nesse campo de apontamentos matemáticos, a bem da verdade é que o Plano Nacional de Educação, aprovado em 2011, obriga atendimento aos alunos com necessidade especiais de forma generalizada na educação infantil ao ensino fundamental, no prazo de dez

[2] Em pesquisa realizada, há informações de que apenas 10% de pessoas com deficiência estão incluídas na escola

anos. Assinala ainda o oferecimento do serviço de educação especial a todas as crianças e jovens que dele necessitam.

> Tal política abrange: o âmbito social, do reconhecimento das crianças, jovens e adultos especiais como cidadãos e de seu direito de estarem integrados na sociedade o mais plenamente possível; e o âmbito educacional, tanto nos aspectos administrativos (adequação do espaço escolar, de seus equipamentos e materiais pedagógicos), quanto na qualificação dos professores e demais profissionais envolvidos. O ambiente escolar como um todo deve ser sensibilizado para uma perfeita integração. Propõe-se uma escola integradora, inclusiva, aberta à diversidade dos alunos, no que a participação da comunidade é fator essencial. Quanto às escolas especiais, a política de inclusão as reorienta para prestarem apoio aos programas de integração. (Plano Nacional Educação – Lei Federal nº 10.172 , de 9 de Janeiro de 2001).

Com isso, as escolas passaram a efetuar matrículas de alunos com necessidades diversas para locomover-se, escrever, ler, brincar. E para recebê-los foi preciso pensar no Desenho Universal com mais veemência, na necessidade de melhorar seu espaço físico e mobiliário, bem como a preparação de funcionários e professores, caso contrário a inclusão social não se efetiva como se deve. O fator de inclusão precisa ser coerente, onde espelhe a dedicação, o respeito de todos, enfim, um ambiente sempre atento e aberto às diferenças.

Lembrando de que a configuração do espaço e mobiliário não se faz de imediato, é necessário, dizem Sá *et alli* (2009) “possibilitar o conhecimento e o reconhecimento do espaço físico e da disposição do mobiliário.” (p.22). Para isso uma coleta de informações pode ser feita de forma analítica e processual, explorando o espaço concreto, tanto dentro como fora da sala de aula, bem como todo trajeto corriqueiro do aluno, como: pátio, banheiro, cantina, biblioteca, secretaria, sala da diretora, dos professores, escadas, portas.

Convém reservar espaços na sala de aula para que os deficientes tenham pontos de referência e, nesse caso, poderem incumbir-se da ordem e organização desses instrumentos utilizados.

2.4 O DEFICIENTE VISUAL E SEU DESEMPENHO ESCOLAR

Para que haja um bom desempenho, as escolas vêm realizando periodicamente um atendimento de forma abrangente, constando de avaliação oftalmológica e intervenção pedagógica.

Os alunos matriculados passam por um exame oftalmológico a cada seis meses, realizado nos postos de saúde. Inclui-se nessa avaliação o exame sobre funcionamento visual que cobriu a acuidade visual, avaliação das cores e contraste e testes com auxílios ópticos e não ópticos.

Depois, acontece a intervenção pedagógica que, ao receber treinamento do uso do auxílio óptico e não óptico, as orientações e adaptações devidas, perpassam-nas aos professores, às famílias e ao aluno portador da deficiência visual. Outra tarefa importante para que haja melhoras no desempenho escolar acontece quando a equipe pedagógica coleta dados sobre a aprendizagem do aluno, seus avanços, suas dificuldades, fazendo comparação entre o grau estudado e o grau esperado.

A tabela 1 mostra, a seguir, as características visuais de 09 entrevistados para esta pesquisa, sendo que 06 recebem atendimento no CAP-Maringá e 03 no CAP-Paranavaí.

Tipo de visão	Grupo	Quant.
Normal	I - variação da visão normal	
	II – quase normal	
Visão subnormal	III – moderada	2
	IV – grave	3
	V – profunda	1
Cegueira	VI – quase cegueira	3
	Total	9

Tabela 2 - Distribuição dos alunos em relação à acuidade visual de acordo com a classificação da OMS

Na pesquisa, ainda, todos revelam que periodicamente são submetidos a exames oftalmológicos, encaminhados pelas escolas. Para constatação desses resultados observou-se a existência de vários auxílios ópticos na própria escola, e que muitos exames foram realizados para acompanhamento do desempenho escolar. Com esses resultados, a equipe pedagógica promove

Aluno	Idade	Escolaridade	Em relação à escola
N.S	45	Ensino Fundamental	Atrasado
F.S	25	Ensino Fundamental	Atrasado
C.M	46	Ensino Superior	não atrasada
S.G.F	36	Ensino Médio	Atrasada
A.G.H	28	Ensino Fundamental	Atrasado
P.J	29	Ensino Médio	Atrasado
V.G.S	13	Ensino Fundamental	Atrasada
G.A.S	35	Ensino Superior	não atrasado
M.V.V	37	Ensino Médio	Atrasada

Tabela 3 – grau de escolaridade encontrado

treinamento e orientação como auxílios ópticos para longe e perto nas atividades de leitura escrita e os recursos não ópticos são perpassados portador, ao professor e aos familiares também, no intuito de promover uma integração no processo ensino-aprendizagem do aluno.

O que se percebe por meio das respostas dos alunos entrevistados é que aceitam prontamente as orientações fornecidas pela equipe, pelos professores e pelos demais envolvidos, colocando em prática as orientações fornecidas. A relação, nesse sentido, entre professor e aluno, acontece da melhor forma possível, principalmente nas séries iniciais.

Das famílias orientadas, apenas 01 (uma) não colabora com os professores e nem com o próprio portador nas atividades extraclasse. Quanto à equipe docente, apenas os professores especializados da escola lidam com alunos de forma ativa, outros não colaboram nas atividades dos alunos, por se sentirem “excluídos” dessa nova função da escola.

Para melhor esclarecimento sobre a situação escolar do aluno portador, a tabela 2 apresenta a relação entre a faixa etária e a escolaridade resumindo o grau de escolaridade encontrado e esperado para cada um. Foram empregadas iniciais maiúsculas trocadas, em vez dos nomes, objetivando a preservação do direito à privacidade dos mesmos.

Segundo a LDB, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a educação básica é o primeiro nível do ensino escolar no país e compreende três etapas: a educação infantil (para crianças de zero a cinco anos), o ensino fundamental (para alunos de seis a 14 anos) e o ensino médio (para alunos de 15 a 17 anos) e esses determinantes de atraso escolar aplicam-se também para os portadores deficiências visuais. Ressalta-se, portanto, que, dos 9 alunos

entrevistados, 7 (77,7 %) encontram-se com atraso de escolaridade e apenas 1 (11,1%) apresentam compatibilidade entre a idade e a escolaridade esperada.

Estes dados nos levam a concluir também a situação socioeconômica dos alunos portadores, cuja renda familiar é baixa e impossibilita a aquisição de recursos ópticos. O ideal seria que todos os portadores tivessem não só na escola, mas também em sua casa, o auxílio óptico para execução de atividades diversas, como a leitura, por exemplo.

O pesquisador observou junto aos seus alunos que estes, ao adquirirem o auxílio óptico, apresentaram melhora considerável no seu desempenho visual e, consequentemente, melhora no rendimento escolar.

2.4.1 COMUNICAÇÃO E RELACIONAMENTO

Em relação à comunicação e ao relacionamento não se pode esquecer de que a lei 10.098 da Secretaria Especial dos Direitos Humanos, de 19 de dezembro de 2000, a qual estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, também é um avanço em termos de proteção às pessoas portadoras de deficiência visual, pois lhes assegura a viver de forma independente e também a participar plenamente de todos os aspectos da vida, nas mesmas condições de igualdade e oportunidades com as demais pessoas.

Entende-se pela leitura do artigo 1º. desta lei que os sistemas de tecnologia da informação e comunicação e outros serviços de prestação ao público, instalados na cidade ou campo, sejam também acessíveis ao portadores com deficiência.

Essas informações são importantes aos familiares, professores e todos aqueles que fazem parte do círculo de convivência, uma vez que tentam esclarecer que a visão é indubitavelmente o canal responsável pelo relacionamento com o mundo exterior e, na falta dela, devem compreender a situação e ampliar os possíveis horizontes de inter-relacionamento pessoal.

Conforme analisado no contexto histórico, jamais se deve considerar a cegueira como um castigo, uma maldição, doença contagiosa ou “anormalidade”, termo bem pejorativo e discriminatório, e pelo fato de ser portador dela não se restringe a uma relação mais próxima, portanto, a

aceitabilidade e a afetividade são fatores preponderante para um bom relacionamento, pontuam Sá, Campos e Silva (2009).

2.4.1.2 SUJEITOS PORTADORES DE DEFICIÊNCIA NAS TRAMAS DA LINGUAGEM E CULTURA

O lugar teórico dessa abordagem encontra-se na análise crítica pós-estruturalista a qual ampliou os diferentes olhares sobre o sujeito compromissado com a racionalidade, cujos efeitos produzem poder. Tal pensamento aproxima da observação de Foucault (1995) que vê esse mesmo sujeito unificado e poderoso transformado em um sujeito descentrado, essencial e sem identidade fixa. Nesse panorama, a razão e a racionalidade conferem ao sujeito dois significados: sujeito a alguém como controle de dependência, e que nas tramas da história e do discurso torna-se um *sujeito a*. Num de seus discursos, Foucault chega a afirmar que as "as práticas sociais podem engendrar domínios de saber que não somente fazem aparecer novos objetos, novos conceitos, novas técnicas, mas também fazem nascer formas totalmente novas de sujeitos e de sujeitos de conhecimento" (p.8).

Eis aí um sujeito constituído no interior da história e que está conectado a ela de forma inexorável. Assim, quem compartilha com essa visão pós-moderna sabe entender muito bem que os discursos estão implicados naquilo que as coisas são. Em relação a esse pressuposto, diz Costa:

> As sociedades e culturas em que vivemos são dirigidas por poderosas ordens discursivas que regem o que deve ser dito e o que deve ser calado e os próprios sujeitos não estão isentos desses efeitos. A linguagem, as narrativas, os textos, os discursos não apenas descrevem ou falam sobre as coisas, ao fazer isso eles instituem as coisas, inventando sua identidade.(COSTA,2000, p.32)

É sob os auspícios desta demarcação teórica que se tenta, pois, desfibrar as conexões entre linguagem e a produção de subjetividade, valendo-se da assertiva foucaultiana de que os "os discursos não são meramente entrecruzamento de coisas e palavras, [...] mas práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam" (Foucault, 1995, p. 56).

Assim, essas práticas discursivas não acontecem de forma igualitária, a considerar que as ideias formuladas pelo sujeito advêm de regras históricas ou anônimas, sempre determinadas pelo tempo e espaço, definidas por épocas e com objetivos de diversas áreas: social, econômica, geográfica ou linguística, cuja produção de discursos facilmente é reconhecida pelos padrões de comportamento e/ou determinadas formas pedagógicas ou diferentes procedimentos educacionais.

Ainda sob essa observação, os textos e discursos assim vistos, caracterizam-se próprios da subjetividade, interessando-nos os modos como são construídas as suas realidades e de que forma posicionam os sujeitos diante do mundo, como eles fazem, agenciam suas ideias, enfim, colocam em conexão a sua existência e a sua fantasia.

No atual contexto cultural, vê-se uma proliferação de culturas num espaço próprio de práticas e de significados. Em relação a essa realidade, Hall (2000) esclarece que "toda ação social é cultural, e todas as práticas sociais expressam ou comunicam um significado e, neste sentido, são práticas de significação." (p. 16). Diante disso, há de se questionar esses efeitos e a formação do leitor. É tão intensa a circulação de produtos e de imagens que os jovens passam também a acreditar em outros modelos do mundo de espetáculo. Os discursos subjetivadores, com isso, operam na lógica e interesses políticos de seu tempo. Em relação a esse pormenor, Costa diz:

> Neste caso, como em outros artefatos estudados, os sujeitos são estrategicamente dispostos conforme a "lógica" da cultura e do sistema político dominante – fotos de negros e negras, por exemplo, são raras e quando surgem estão associadas à pobreza, ao fracasso, à dificuldade." (COSTA, 2000, p. 43)

E para ampliar sua perspectiva de estudos de como refletir sobre os sujeitos e a educação, a autora comenta a gama de produtos culturais circulantes no nosso universo cotidiano, bem como os textos que operam sobre verdade, objetos e sujeitos do seu tempo e o exercício da subjetividade, para admitir a possibilidade de um sujeito mais humano.

Desse modo interessam os deficientes visuais não numa análise retórica tão somente, mas de como estão sendo seduzidos pela leitura, de que maneira podem tornar-se sujeitos agentes e falantes, construtores de relações, formas, lugares, tempo, a entender a linguagem de uma narrativa que entra no campo

da experiência, da subjetividade, o que ainda lhes permite interpretar as experiências de outrem, em instâncias individuais e coletivas.

2.5 A SOCIOLOGIA DA LEITURA

A atualização de tempo e espaços precisam de mediadores, ou melhor, leitor e mediadores, conforme aponta Chartier (2001), cujo tema é novidade para nossa época. Ressalta ele que um elemento depende do outro e, dentro do processo da recepção, o leitor passa a ser considerado a partir de sua existência.

Foi pensando assim, dentro dessa proposta, que se realizaram no período de agosto de 2011 a março de 2012 entrevistas e questionários com alunos deficientes visuais, objetivando investigar como e de que forma a literatura erudita e de massa chegam às suas mãos, levando em consideração sua situação social, econômica, o convívio familiar, a influência dos amigos, o papel da religião, o grau de instrução, a circulação e disposição de livros e as políticas de popularização, nesse caso, como as bibliotecas existentes em casa ou mesmo públicas tornam-se mais ou menos frequentadas, conforme elucidam as perguntas do questionário 1, anexo I, desta pesquisa.

O resultado obtido não fora diferente do esperado, já que muitos nivelam-se ao grau de conhecimento dos demais jovens do país, isto porque não têm acesso a livros, não têm biblioteca em casa e optam por leitura de massa, ou melhor, obras condensadas e com muitas gravuras em relevo, e apenas dois deles têm preferência pela canônica e, assim mesmo, porque estes não se limitam à faixa compreendida entre 12 a 25 anos, apresentando, pois, o perfil de leitor um tanto que distante da *mass midia*.

Com este propósito, foi possível analisar o fator literário cotidiano, como um todo, caracterizado pela circulação e consumo de livros. O leitor, hoje, desempenha papel relevante no conjunto de suas ideias, pois também pertence ao seu campo intelectual, do mesmo modo que o escritor pertence ao seu.

Ademais, outro dado colhido nessa pesquisa realizada com os alunos deficientes visuais matriculados no CAP-Maringá e CAP-Paranavaí foi em relação à preferência de leitura. São preferências, sem dúvida, pelos livros

provenientes da *mass midia* cujo conteúdo praticamente vem pronto, pré-fabricado, não exigindo muito de outros campos de conhecimento para sua compreensão. Assim, tendem muitas dessas obras a chamar o leitor para contribuir, a colaborar com o processo artístico, tomando para si a responsabilidade de co-autoria, a exemplo dos leitores, denominados de leitores-personagens, de *Se um Viajante na Noite de Inverno*, de Ítalo Calvino e *Água Viva*, de Clarice Lispector. Concluiu-se, portanto que, mesmo tendo um lado negativo em relação à expansão da leitura e seus saberes, há um ponto positivo, já que essas obras se metaforizam como cartão de visita, acolhem seus leitores com braços abertos, convidam-nos a participar da obra, com empatia e companheirismo.

Acredita-se ainda que tal situação seja explicada pela sociologia da leitura, vista nos estudos de Schückibng (1923) no que tange à formação do gosto literário, pois é ela que objetiva "entender o público enquanto fator ativo do processo literário", citado por Zilberman (1989, p. 17).

Assim, o fato de participar da obra, envolver-se nela a ponto de se tornar um co-autor, é comum numa época em que se discute muito a autonomia e que envolvem várias circunstâncias de ordem cognitiva, social, política e cultural para ser lida em todos os sentidos. A época de literatura como entidade dominante já passou. Não se pode querer que os alunos leiam os clássicos simplesmente porque constam nos livros didáticos, envolvem questões de vestibulares e que fazem parte dos conteúdos obrigatórios e avaliativos. A metodologia de trabalhar com os livros clássicos, estabelecendo pontes com os livros de massa, contextualizando, atualizando tempos e espaços, permitindo, enfim, acessibilidade dos leitores, possivelmente seja iniciativa sugerida pelos teóricos da pós-modernidade. Nesse sentido pode ser encontrado na obra de Umberto Eco (2002) *Seis Passeios pelos Bosques da Ficção* um exemplo, cuja escrita investiga os diversos aspectos da leitura, expande nossa percepção não apenas de mundo ficcional, mas também da própria realidade, faz as histórias desaguarem nas histórias de mudanças, criando afinidades entre ambas.

O propósito da Literatura, segundo Jauss (1994), nessa vertente, consiste em considerar a existência histórica, ocasião em que os leitores têm ampla liberdade de concretizarem a obra, atribuindo significados advindos de sua experiência e influências culturais.

Nos estudos ainda de Jauss (1994) é o leitor o elemento principal da leitura; é ele que sobrepõe à autoria e à produção e, não obstante, é capaz de dar outras vozes ao texto, já que tiveram condições anteriores para tanto, pressuposto esse que ele considera de “emancipação” e “horizonte de expectativas”, duas categorias difundidas por ele, dentro dessa teoria.

Nesse tocante, a teoria de Zilberman (1989, p. 50) refere-se também à emancipação do leitor que “libera seu destinatário das percepções usuais e confere-lhe nova visão de realidade“. Denota-se que em ambas as teorias figura o leitor como mola mestra da leitura, analisa-o e configura-o a um novo texto.

Entretanto, não se pode esquecer de que cada leitor reage diferentemente diante de uma leitura. Uns afirmam que “odiei”, “não entendi”, (F.S), “não é do meu gosto” (V.G.S), respondem negativamente em razão de não ter identificado com a história, com os personagens, com o tempo e com a própria linguagem. Esses são os exemplos de “expectativas de horizontes” mencionados por Jauss (1994), onde fica nítida a falta de maturidade no leitor, em que o prazer fala mais alto do que o conhecimento.

Esse é o tipo de leitor apresentado na pesquisa realizada com os alunos do CAP, os leitores entre os 12 e 25 anos - cujas respostas obtidas comprovam o estado de crise do ensino e leitura por que atravessam as escolas públicas e privadas do país. Nesse confronto de respostas e realidade, acontece a importância do trabalho de leitura e recepção do texto literário, a necessidade de “amadurecer” o leitor no sentido de vivenciar a estética da obra, o horizonte de ideias, os valores enfim, sem se esquecer das portas abertas para discussão, para outros textos, como estratégia de trazer o leitor à leitura mais prazerosa e eficaz. Muitas vezes a história apresentada pode ser vista a partir de um instante vivido, pode inclusive simular situações e acontecimentos que vão acontecer, contém em si, uma atmosfera de novas perguntas e respostas, que, de acordo com Jauss (1994) podem aproximar os leitores segundo seus horizontes de expectativas. Desta forma, a inclusão (tanto quanto possível) de leituras diversas e experiências próprias vão construindo adaptações e vão se abrindo às novas condições e às estruturas de realidade que se apresenta.

CAPÍTULO 3
A LEITURA TÁTIL PARA LEITORES DEFICIENTES VISUAIS

> "Não há nenhum caminho tranquilizador à nossa espera. Se o queremos, teremos de construí-lo com as nossas mãos." (Saramago, 1995)

Partindo das considerações de que realmente existe uma crise de leitura e ensino nas séries fundamental e médio, o assunto em epígrafe despertou interesse em investigar o tratamento dado aos deficientes visuais nesse momento, principalmente no que tange às escolhas e aos avanços nos seus hábitos de leitura, se os mesmos têm acesso à escola e, ainda, se as instituições estão realmente preparadas para o grande desafio que é o de promover a sua inclusão social, conforme reza a Constituição Federal de 1988, no seu artigo 206. Tal questionamento vem sendo observado ao longo dos dezesseis anos de experiência em sala de aula, e os dados coletados com os alunos deficientes visuais na pesquisa podem ser vistos já no capítulo 2, quando a leitura e ensino para esse fim são apresentados a partir de uma análise histórica e progressiva acerca da exclusão e inclusão, a considerar os espaços físicos e mobiliários da escola, a inoperância do processo de comunicação e relacionamento, bem como a disponibilidade de recursos existentes nas instituições públicas e privadas que, de um modo ou outro, não são bem explorados e nem avançam, tornando-se alvo de desmotivação para esse tipo de leitores. A leitura para deficientes visuais também não é discutida de forma clara tanto nos PCNs como nas DCEs, uma vez que, ao abordarem a necessidade de inclusão, parecem delegar responsabilidade aos profissionais das áreas de Educação Especial e de Pedagogia, em primeira instância. Mediante observação realizada no contexto brasileiro, a leitura tátil para deficientes visuais têm pouco destaque nos cursos de Letras, por exemplo, e estes não possuem uma área própria de pesquisa. Em razão às tantas proposições arbitrárias, procurou-se conhecer as necessidades dos alunos deficientes visuais participantes no Ensino Fundamental e Médio, partindo de um *corpus* com suas respostas aos questionários e às entrevistas, em forma de temáticas, conforme se apresentará a seguir.

3.1 A REALIDADE SOCIOECONÔMICA DOS PARTICIPANTES

Essa temática é de fundamental importância para a pesquisa e não foi a esmo que foi escolhida e encetada logo no primeiro questionário, anexo I. Tratou-se de colher informações relevantes sobre a realidade familiar e social dos alunos-participantes, tais como: grau de escolaridade, mobilidade e acessibilidade dentro e fora da escola, contato com mídias em geral, hábito de estudos e de leitura.

O segundo questionário, anexo II, objetivou obter informações sobre orientação e mobilidade considerando o contexto dos participantes. Assim, as respostas dadas serviram para analisar o grau de deficiência dos participantes e também a necessidade de treinamento específico para coordenação motora, no que se refere à mobilidade e acessibilidade às obras literárias e de arte, bem como espaços específicos para visitação e contato com o conhecimento. No caso desses alunos, o interesse em ter galerias, museus e espaços específicos para contato e ampliação do conhecimento, o que os estimulariam a ingressar o ensino superior.

O terceiro questionário, anexo III, procurou detectar suas dificuldades e habilidades relacionadas às ações corriqueiras, as percepções desenvolvidas e recorridas com frequência, com o intuito de averiguar sua real condição motora e, assim, poder chegar a um estudo de se aprimorar o conhecimento tátil, memória e conhecimentos.

Deste modo, a *Sociologia da Leitura* torna-se relevante, pois, segundo Chartier (2001) o leitor passa a ser considerado a partir de sua existência e tal pesquisa procura vê-lo segundo suas condições determinadas pela família, pela posição social, pela escola, pelos professores, pelos amigos. Em relação ainda ao caráter etnográfico o qual possui esta pesquisa, retoma-se à afirmação de Rudio (1986) no que diz respeito à importância da compreensão das culturas dessemelhantes, ao perpassar pela cultura alheia, pois, deste modo, passa a ganhar relevância e notoriedade na interpretação da realidade quando se almeja fazer intervenção. Ao coletar os dados na pesquisa e entrevistas, pôde-se compreender o processo de ensino aprendizagem e de leitura com os leitores portadores de deficiência visual ao utilizar obras traduzidas em braile, um sistema universal em relevo que permite a

socialização entre os indivíduos. Porém, quando se fala em leitura tátil, pensa-se nos dizeres de Kuenzer (2000) acerca do saber tátil, enquanto possibilidade de a pessoa portadora de deficiência desenvolver atividades laborativas de maneira autômata, as quais permitem seu ingresso no mundo inclusivo. Assim, ao pensar em leitor portador de deficiência visual, deve-se pensar segundo sua identificação, sua coordenação motora, seu desenvolvimento, bem como vencer os desafios postos pela sociedade. Considera-se, portanto, um conjunto sensorial que não só o visual, um processo perceptivo diverso que não se restringe à liberdade e à autonomia, assim sendo, passa a sofrer também influências diversas.

Participaram da pesquisa 09 alunos, sendo 06 do sexo masculino e 03 do sexo feminino. Todos já atingiram a maioridade e somente 02 deles conseguiram chegar à Universidade, enquanto que os demais encontram-se em atraso com os estudos, 02 estudam no Ensino Fundamental e Médio do Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos e 05 frequentam turmas especiais e salas multifuncionais ainda em fase experimental nos CAPs. Três participantes residem na cidade de Paranavaí e 06 na cidade de Maringá, lugares em que as pesquisas foram realizadas. Aplicaram-se os questionários da seguinte forma: para os residentes em Maringá, foram enviados via e-mail para serem respondidos mediante auxílio da coordenação e, posto o preenchimento devido, foi marcado um dia para a busca, visitas e entrevistas com os alunos participantes. Em relação aos alunos de Paranavaí, os questionários e entrevistas foram realizados pelo próprio professor e pesquisador.

Os dados mostram que desses 09 alunos, 08 moram com pai, mãe e irmãos, apenas 01 é casado e mora com 02 filhos. Em geral, eles não trabalham, apenas estudam. Em relação aos pais, ambos trabalham fora. Quanto à escolaridade dos pais, 08 disseram que têm o nível médio e 01 o ensino Fundamental. Em relação à renda familiar mensal, 07 responderam que varia entre dois a três salários-mínimos e 02 não souberam informar. A maioria dos sujeitos entrevistados já havia estudado na Rede Pública e apenas 02 ingressaram na faculdade particular, no curso de Direito. E ainda, nenhum deles faz cursos extras, como aulas de violão, de pintura, de desenho, de escultura, de natação, de idiomas.

Detectou-se ainda em relação à leitura, à tecnologia da informação, que os 09 entrevistados têm livros em braile em casa, aparelho de som, TV, DVD, rádio e computador. O hábito de ouvir rádio, TV e livro falado é generalizado, enquanto que o acesso ao computador ainda é limitado. Dado relevante visto que muitos não têm ainda tela adaptada, pelo fato de serem deficientes visuais, recorrem ao texto voz para obter informações e conhecimentos.

Na pesquisa fica evidente que os 09 alunos entrevistados são muito dependentes, limitam-se aos afazeres práticos, têm poucos amigos, saem pouco de casa. Seus estudos restringem-se às suas necessidades primeiras, pois conhecem o básico para executar as tarefas escolares. 08 deles almejam constituir família, já que 01 é casado e tem filhos. Denota-se uma dependência tanto afetiva quanto econômica por parte de todos e também um desejo enorme de ter estabelecimentos culturais que possam frequentar, fazer amizades, já que muitos não têm condições financeiras para frequentar museus, teatros, cinemas, shows, enfim, um espaço inclusivo.

A respeito dos estudos, um dado curioso é que ninguém apontou a Língua Portuguesa como matéria preferida, ficando a Matemática em primeiro lugar, seguida de História, Geografia e Ciências Sociais. Os motivos parecem óbvios: tudo que é prático, preciso, parece atender suas necessidades primeiras. Não apontam a imaginação, a fantasia como algo essencial. Poucos leem e escrevem.

Apesar de os alunos deficientes visuais serem de cidades diferentes, observou-se que eles têm características bem semelhantes quanto ao aspecto econômico, social, cultural, comportamental, além disso, mantêm dependência financeira e afetiva, mesmo sendo adultos.

3.1.1 ESPAÇOS E TEMPOS EDUCATIVOS NA CONTEMPORANEIDADE

Há de se lembrar também dos espaços físicos disponíveis nas escolas para o desenvolvimento destas atividades. Na pesquisa, ficou evidente que a circulação desses alunos é limitada. Muitos conhecem o caminho da entrada e saída bem como o do banheiro, conforme resultado obtido no questionário 2, do anexo II, cujas perguntas focavam a mobilidade e a acessibilidade dos mesmos. A intenção foi querer saber de que forma o ambiente era explorado

com atividades de leituras extraclasse e o que se constatou foi que nada disso se realizava, embora ambos os centros contem como enormes áreas arborizadas, floridas, aprazíveis para tais tarefas. Tudo isso pode ser explorado, lembrando dos espaços educativos, desses construídos socialmente, nos quais os leitores são chamados de sujeitos, comprometidos numa noção de redes, de identidades e culturas diversas. São espaços em que se fazem mediações de conceitos, de valores, de habilidades e competências, muitas vezes relacionadas ao prazer, ao lúdico. Muito mais do que espaços formais de ensino onde prevalece a racionalidade pura, mas sim os espaços em que razão, emoção, subjetividade e prazer caminham juntos em prol de uma aprendizagem significativa.

Em relação aos espaços formais, Jacques e Ângela Therrien (2000), citam Estrela (1994), no seu trabalho apresentado no X ENDIPE (2002, Rio de Janeiro), relatando-nos que cada ambiente, como espaço de significações, demarca a diferença “entre o que mandam e os que obedecem, entre os que ensinam e os que aprendem.”

No trabalho desenvolvido por eles, evidencia-se um comentário coerente ao momento contemporâneo em relação ao espaço sala de aula, conhecido como ambiente territorializado, privativo dos docentes e seu “domínio” perante os alunos. Tal atitude assemelha-se a de um “árbitro criador de situações propícias às aprendizagens desejadas.” Desejadas pela docência, é óbvio, mas que, por outro lado, assim é feito em virtude das regras e estatutos escolares que de longe vê o encontro de sujeitos que ocupam posições, ritmos e gosto desiguais. Os professores, nesse caso, veem-se na função da reprodução da desigualdade. Ao lidar com alunos deficientes visuais apenas em sala de aula, naturalmente não os estimulam a buscar leituras em outros espaços, outros momentos para que haja prazer e fruição de leitura.

Recomendam esses autores que os professores compreendam o chão de sua sala de aula, decidam suas práxis educacionais de modo que os alunos formem sua autoestima como leitores, conforme nos pontua Colomer (2009) nesse ínterim. A complexidade na condução dessa atividade deve condizer com tempo e espaços articulados, cuja situação permite os alunos avaliar antecipadamente os livros, criar expectativas, arriscar mais na seleção. Colomer aponta ainda que:

> A criação de um espaço de leitura individual na escola pretende dar a oportunidade de ler a todos os alunos; aos que têm livros em casa e aos que não têm; aos que dedicam tempo de lazer à leitura e aos que leriam os minutos dedicados a realizar as tarefas escolares na aula. A leitura autônoma, continuada, silenciosa, de gratificação imediata e livre escolha, é imprescindível para o desenvolvimento das competências leitoras. (COLOMER, 2009, p. 125)

Os diferentes espaços de leitura de livros, segundo pesquisa de Colomer (2009), não deve ser encarado como fato concreto na organização de ensino, mas que procura mobilizar um atendimento à necessidade vigente, de uma forma ou outra os espaços de leitura e que, assim, entende esses espaços em quatro partes que, segundo ela, compreendem:

> A leitura individual e extensa de obras, as atividades de compartilhar e construir coletivamente os significados, a colaboração da leitura literária nos distintos objetivos do ensino escolar e a aprendizagem interpretativa através de uma progressão dirigida e especificamente literária. (COLOMER, 2009, p. 124)

Por ser parte de um processo social, a aprendizagem, nesses espaços educativos compreende também a experiência social construída por diferentes atores da sociedade. Transitar por esses espaços, bem como compreender de que forma as sociabilidades são construídas por outros saberes, permite-nos compreender melhor a formação da sociedade brasileira como um todo, cheia de imagens, símbolos e valores que muitas vezes são desconsideradas nos espaços formais, repleta de carteiras, quadro-negro e giz.

3.2 O CONTATO COM A LEITURA

Para entender melhor o contato com a leitura, quais são seus mediadores e de que forma são estimulados, foi aplicado o questionário 1, anexo I, o qual apresenta questões investigativas que possibilitaram compreender o cotidiano dos entrevistados. Nesse aspecto, interessou-se saber quais são os livros manipulados, se são em braile, digitalizados, falados, bem como as escolhas dos gêneros de preferência e o tipo de diagramação, no caso, de adaptações

no sistema de relevo com poucas ou muitas gravuras. Também constam nesse questionário algumas questões abertas sobre o ambiente de leitura, os recursos disponíveis e empregados para o ato da leitura, até mesmo o relacionamento com as demais pessoas em torno da obra lida. Nessa perspectiva, pôde-se conhecer dos entrevistados que acontece pouco contato com obras literárias e quase nenhum estímulo à leitura e seu processo evolutivo. Quanto à escolha, esta provém de forma aleatória e geralmente indicada pelo adulto com o qual tem mais afinidade. A influência do mercado de consumo no que cerne à diagramação é outro fator que tem afetado diretamente o hábito de leitura dos deficientes visuais, quando, então, percebeu-se que as preteridas são adaptadas e facilitadas, recheadas de gravuras. As obras canônicas, que não sobejam no mercado e nem tampouco nas estantes das escolas, são deixadas de lado, por serem consideradas longas e "impossíveis" de serem lidas pelos deficientes visuais, conforme observação realizada pelo pesquisador.

A fim de melhor esclarecer o processo evolutivo de leitura, optou-se fazer uma comparação entre os três níveis de escolaridade: Ensino Fundamental, Médio e Superior, a fim de esclarecer melhor as respostas dadas pelos alunos no que cerne à sua preferência e escolha do tipo de leitura apropriado para o leitor deficiente visual. Nesse sentido, primeiramente abordar-se-á sobre os hábitos de leitura e, *a posteriori*, a interpretação das respostas coletadas.

3.2.1 O PROCESSO EVOLUTIVO DE LEITURA DOS ALUNOS DEFICIENTES VISUAIS

Em relação à leitura especificamente do Ensino Fundamental dois são do sexo masculino e dois do sexo feminino. Nessa série, considerando os meninos e as meninas, as meninas leem mais, pois contam com uma mediação mais próxima, uma disponibilidade de tempo maior. Dos 03 alunos do nível Médio, os 03 são do sexo masculino e, embora contem com mediação apenas de professores e espaço livre para leitura, já que não trabalham, o grau de leitura ainda é pequeno, e muitas obras são lidas somente até a metade, resultante da falta de estímulo, falha no planejamento e socialização. Em

relação aos 02 alunos do nível superior, 01 é do sexo masculino e 01 do sexo feminino. Os dois leem mais livros direcionados à sua área de formação: Direito. Mesmo alegando falta de oportunidade, tempo e paciência, os 06 gostam de ler e só não praticam devido à dificuldade com o sistema Braile de leitura. Mesmo assim, vale repetir que, dos 09 entrevistados, nenhum aponta Língua Portuguesa como matéria preferida, estimulante; em detrimento disso, percebeu-se que muitos não gostam de ler nas séries do ensino fundamental e continuam não gostando, mesmo cursando o nível superior.

Diante de tal exposto, percebe-se que a leitura por parte dos alunos deficientes visuais vem sendo uma atividade nada frequente, cujo processo evolutivo não é bem trabalhado, embora haja ainda gosto por uma poesia, uma prosa de aventura, de ficção científica, considerando ainda a disponibilidade de tempo e recursos para tal.

Em alusão às pessoas do seu convívio, considerando professores, familiares e amigos, 05 alunos disseram que os pais têm o hábito de ler, enquanto os 04 demais procuram seguir exemplos dos professores, irmãos e amigos. A preferência entre pais, irmãos e amigos leitores é a Bíblia, algumas revistas e jornais. A leitura de romances, poesias, histórias em quadrinhos é apontada apenas por 02 dos entrevistados. Quanto à frequência dessas leituras, as respostas foram unânimes: duas horas por semana. Essas informações possivelmente comprovam a influência da escolha de leituras por parte dos entrevistados, bem como o tempo mínimo gasto para a prática de leitura no âmbito doméstico.

Acredita-se que as respostas dadas nesse primeiro momento são importantes para avaliar a falha do processo evolutivo da leitura dos alunos deficientes visuais, a considerar dois grandes aspectos. Primeiro, as mediações recebidas no espaço escolar são de ordem didática e estão dentro do rol de conteúdos programados via sistema educacional, a exemplo do que ocorre em sala de alunos não deficientes visuais. E em segundo lugar, além da falta de estímulo em casa, percebe-se que não existe acompanhamento das mudanças sociais, o desconhecimento e domínio dos avanços tecnológicos, fatores esses que favorecem e fomentam o interesse de qualquer leitor, seja ele um deficiente ou não.

Considerando, nesse tocante, as respostas dadas pelos entrevistados, tanto da cidade de Paranavaí como os de Maringá, percebe-se que não há divergências, havendo necessidade de um trabalho com leituras dinâmicas, acionadas pelo prazer, pela motivação, e também sintonizadas com a tecnologia e aos inúmeros recursos em que a literatura possa ganhar vida, uma dimensão maior no seu *modus vivendis*.

Lévy (1996), diante desse contexto, enfatiza que a tecnologia assistiva para alunos da nossa realidade não pode ser ignorada de qualquer prática pedagógica e sua utilização funciona como meio concreto de interação e inclusão social. Ela está presente em qualquer lugar, desde uma fita crepe, um barbante ou mesmo uma ferramenta sofisticada, predispõe-se a essa necessidade de comunicação alternativa, ampliada, adaptada. No caso específico de deficientes visuais, conforme se verá mais adiante, a adaptação de obras literárias poderá acontecer mediante tecnologia assistiva com objetos táteis diversos, e a integração desse recurso em diferentes ambientes e áreas de conhecimento.

Confirmando então com a resposta dos entrevistados em alusão à pergunta “Você gosta de ler?”, a maioria do sim constatado, 06 dentre os 09, sinaliza essa carência de mediação, onde a motivação, a autoestima atrelada a uma tecnologia assistiva faz-se imprescindível. Para melhor esclarecimento, apenas 01 recebeu livro de presente, 08 não sabem quantos livros há em sua casa, sabem que existe biblioteca na escola mas sentem que não são para eles. O gênero preferido entre homens e mulheres varia muito: poesia, revistas, gibis, prosa de ficção, aventura, amor. A forma de acesso a esses livros é preocupante: como eles conseguem esses livros? O que está faltando realmente para que haja fruição? Qual é sua autonomia afinal?

As respostas dadas pelos entrevistados vêm confirmar o que Colomer (2009) descreve sobre o ensino atual, o qual prioriza conteúdos e raramente os conteúdos prévios dos alunos, não havendo construção de um caminho satisfatório em busca de aquisição de palavras e ideias, uma compreensão textual positiva.

3.2.2 0 GOSTO PELA LEITURA – POR QUE NÃO A SOCIALIZAÇÃO?

Um dos aspectos positivos, sem dúvida, encontrou-se nas respostas dadas pelos entrevistados no que tange ao gosto pela leitura. Foi como se achasse o nó górdio que se esperava para, então, pensar em socialização como um caminho para essa pesquisa.

Viu-se, até aqui, que as preferências dos alunos entrevistados pela leitura são variáveis, independem de seu gênero. Em contrapartida, em entrevistas realizadas após o preenchimento dos questionários, percebeu-se que as obras de *mass mídia* são as mais requisitadas, apenas 01 respondeu que gosta de ler os clássicos. Esse dado também passa a ser relevante, uma vez que ratifica o que normalmente acontece com os leitores adolescentes como um todo, ou seja, preferirem obras condizentes com o seu meio, o seu espaço, a sua escolha. O que impede, afinal, que se transite entre uma ou outra obra?

Jauss (1994) responde em seus estudos sobre a estética da recepção, e que isso é possível quando uma obra literária entrelaça com seu destinatário, e tal procedimento acontece quando o leitor intervém ativamente no texto, dando-lhe sentido. As palavras de Jauss contemplam o leitor e a obra - jamais situa a obra em sua especificidade moderna, clássica, de *mass mídia* – entende-se as obras cujas histórias são lidas e contadas, as quais despertam o imaginário e desencadeiam no receptor uma série de ações que podem ser da mais simples a mais inimagináveis como, por exemplo, decorá-las, copiá-las, pegar um papelão, transformá-lo em viseira e montar a cavalo.

Em outras palavras, dá-se o mesmo tratamento à obra, independentemente da periodização literária a que pertence, mas um tratamento menos teorizado, mais prazeroso, mais emotivo, cheio de necessidade de querer mais, promovendo, assim, a socialização.

Para exemplificar, enquanto professor de Língua Portuguesa e Literatura de uma turma do Ensino Médio, curso técnico de Edificação Civil, da rede pública de ensino, cuja sala era bastante heterogênea, algumas leituras clássicas e modernas foram sugeridas, entre elas: *Capitães da Areia*, de Jorge Amado; *Memórias de um sargento de milícias*, de Manuel Antônio de Almeida; *Chão bruto*, de Paulo Campos; *Macunaíma e O peru de natal*, de Mário de Andrade e *A majestade do Xingu, de Moacyr Scliar.* De forma democrática e respeitando o gosto de cada grupo, outros livros poderiam ser lidos, mas o

objetivo era ler com atenção, com preenchimento de lacunas, observando o estilo da linguagem, os detalhes descritos do entorno cultural, das marcas arquitetônicas deixadas pelo tempo, a indumentária, a edificação típica da região, do país, suas influências artísticas recebidas e inovadas, enfim. Após leitura e entendimento, os grupos passaram a construir sua maquete literária e, num evento cultural, a mesma foi exposta e socializada com os demais alunos.

Acredita-se que uma atividade de leitura na qual os leitores passam a ser sujeitos, agentes transformadores de uma sociedade, as ideologias passam a ser negociadas, valorizadas, os princípios individuais e coletivos passam ser revistos, os conhecimentos apreendidos e construídos, e por onde, sem dúvida, como diz Colomer (2009) transitam as várias leituras de mundo.

Outras respostas curiosas na pesquisa hipotetizam a ideia de que, mesmo que haja poucas obras escritas em braile e dificuldades no entendimento desse sistema de leitura, os deficientes tiveram contato com a leitura e, de acordo com os poucos comentários coletados, na questão "fale um pouco dessa leitura", questionário 1, anexo I, nota-se que não houve socialização esperada, uma vez que apresentou dificuldades em discorrer sobre a leitura, sobre o enredo, os personagens, as ações, conforme mostra o quadro abaixo, com o título da obra e os respectivos comentários.

Título e/ou gênero do livro, segundo respostas dadas.	Autor	Comentários sobre a obra
Chapeuzinho Amarelo	Chico Buarque de Holanda	"um livro infantil muito interessante"
A Menina que roubava livros	Marjus Zusak *	"Um livro que trata da 2ª. Guerra, uma história muito cativante"
O grande desafio	Pedro Bandeira	"A história de uma menina que estudava num colégio e o pai foi acusado de roubo"
O Segredo – Energia positivas e negativas	Rhonda Byrne *	"Um livro que fala de energias positivas e negativas.'

Tabela 4: Obras citadas por alunos deficientes visuais do Ensino Fundamental, Médio

Quanto aos demais entrevistados, as respostas dadas em alusão às obras lidas, há de perceber o desinteresse pelo título, autor, gênero e funcionalidade. Dessa forma, questiona-se: como a socialização da leitura se processou?

_____

* autores não citados pelos entrevistados

Título e/ou gênero do livro, segundo respostas dadas.	Autor	Comentários sobre a obra
Pequenos livros de literatura	?	?
Livros didáticos	?	?
Livros de direito	?	?

Tabela 5: Gêneros citados pelos alunos deficientes visuais do Ensino Médio e Superior, cujo título, autor e comentários não são apontados.

Reportando ainda sobre a Sociologia da Leitura, a presença dos mediadores torna-se um quesito fundamental para que o texto chegue ao leitor ou uma comunidade. Um bom leitor, por exemplo, não minimiza seus conhecimentos ao entrar em contato com um texto, pelo contrário, maximiza-os. Ainda segundo Chartier (2001, p. 127), na atualidade, não há como conceber a leitura como um depósito de conhecimentos exclusivamente, mas algo que busca nela certo refugo. No quadro 4 acima, por exemplo, de acordo com a colocação de Chartier, os comentários acerca de leitura não se intensificam, necessitam, pois, de explicação social, histórica, profissional ou mesmo pessoal, que dentro do processo da recepção entende-se como quebra e expansão do "horizonte de expectativa" . Entende-se ainda, que a leitura eficaz faz avançar no plano civilizatório, revela presença, intervenção, produzida dentro da comunidade social em questão. Ao responder que não sabe o título da obra, seu contexto, sua funcionalidade, por exemplo, serviu como pressuposto de que nada foi selecionado, apreendido, portanto, não ostentou articulação entre leitura e competências de que uma leitura consciente, certamente, exigiria do leitor.

As respostas demonstram que os leitores deficientes visuais não conseguem socializar a leitura, mal conseguem lembrar o nome da obra, como por exemplo, ao mencionar *O lobo e os sete carneirinhos*, distorce as personagens e a história, quando na verdade trata-se de *O lobo e os sete cabritinhos*, edição em braile, recontado por Aurélio de Oliveira. Outros títulos foram trocados, como *Cinderela*, por *A gata borralheira* ou *A felicidade das borboletas* por *As borboletas*. Além dos mais, os comentários sobre os elementos narratológicos e, principalmente, sobre a mensagem perpassada são incoerentes às vezes, o que denota pouca fruição. Esse posicionamento apático diante da leitura, da forma como que os leitores vêm concebendo a

literatura torna-se preocupante. Barthes (1973) já apontava para uma necessidade de discutir a problemática da linguagem, não somente o livro no âmbito de circulação social, mas de sentido, cuja linguagem possa gerar consciência profunda, permeada de segredos, sonhos e ameaças.

Acredita-se ainda que esse posicionamento dos leitores entrevistados é fruto de toda uma estrutura educacional que se desenvolve em nosso país, voltada exclusivamente à praticidade, à subjetividade de massa, o que explica a falta de interesse e a expansão da leitura de um modo geral. Em outras palavras, as leituras facilitadas em braile funcionam, a exemplo dos livros didáticos, como mecanismo de aprendizagem e domínio de sistemas linguísticos e, no caso dos deficientes visuais, uma forma de "exercitar" a grafia e imagens em relevo. O trabalho com leitura fica num plano superficial, e isso se comprova pelas respostas dadas pelos alunos, quando se esperava um comentário mais analítico e crítico:

> Gosto de ler sim, mas tenho muita dificuldade em braile. Tenho que ficar praticando. (F.S, 25 anos).
>
> Gosto de ler muito.... mas sou obrigado. Nós deficientes temos que ler todos os dias para aprender o braile. Sabe, não há muitos livros.... tem uns que conheço, já ouvi falar. Em minha casa, ninguém tem paciência para ler comigo em braile. (P.J.C 29 anos).
>
> Ah... eu leio a capa do livro, as imagens. Daí eu pego livros que não têm muita escrita. (V.G.S, 23 anos).

O que se percebe, via de regra, é uma preocupação em ensinar mais gramática que leitura, um objetivo primeiro de exercitar um sistema e não o ato de ler e, em assim, o posicionamento analítico e crítico diante de um texto são deixados de lado. A opinião que se tem a esse respeito é que o mercado de consumo, mesmo que seja produção literária em braile, procura elaborar edições atraentes, porém, com traduções facilitadas, imagens em demasia e por ora dissociadas da narrativa.

Eis, portanto, a cegueira da sociedade a que alude, de forma crítica, José Saramago no romance *Ensaio sobre a cegueira*, publicado em 1975, cujas epígrafes iniciam este e os demais capítulos dessa dissertação. Há de se estabelecer um nexo entre as histórias desse romance e a condição humana

do atual século, marcado por excesso de imagens. Pode-se pensar: afinal o que é realmente ver? Qual é a dimensão da visibilidade? Como toda imagem, obra de arte ou objeto, faz-se necessárias pausas, reflexões para uma nova ordem. Embora muitos textos não apresentem imagens, não se pode separar a grande parceria que eles estabelecem com a visibilidade. São eles que, mesmo cegos, fornecem novas possibilidades, conforme explica Bavcar (1994):

> O verbo é então cego: ele nos fala do lugar em que surge uma gênese primeira da imagem. É deste modo que, se queremos ir às origens das imagens visuais, nós chegamos forçosamente ao espaço do invisível, este do verbo, e à noite que precede o dia das figuras conhecíveis. (BAVCAR, 1994, p. 461)

Em relação a esse pressuposto, pergunta-se: até ponto a influência dessa proposta não poder ser considerada boa, relevante? Nesse caso, os estudos em torno de traduções e adaptações a que sugere Bavcar (1994) incidem exatamente sobre a importância de ser um "mediador entre as trevas do verbo, do fundo de sua cegueira, e a evidência concreta da imagem" (p.461), ao entrar num jogo em que cultura e política se embatem, obviamente sem cometer tradução equivocada dos cornos de *Moisés*, de Michelangelo. É importante que alunos e professores entrem sempre em discussão acerca dessas influências midiáticas também, pois tais equívocos podem ocorrer amiúde, e é só participando, tomando as imagens como uma realidade do cotidiano, possivelmente encontrem-se algumas soluções. O importante, acima de tudo, é continuar lendo. Essa talvez seja a maneira de se julgar um procedimento como bom ou ruim, plausível e não plausível. Mantendo o interesse pela leitura, ainda que seja facilitada, ou valorizar a convivência mais íntima com obras de livre escolha, para se chegar a um clássico o caminho torna-se mais curto.

Nesse tocante, durante a entrevista com os alunos do ensino superior e em séries finais do Fundamental e Médio, estes afirmam:

> Eu adoraria ter lido os clássicos... mas nunca fui treinado para isso. Acho que muitos deficientes não leem porque a linguagem não é acessível, o enredo é longo demais. Sem dúvida, seria ótimo desenvolver esse hábito desde cedo... seria uma maneira de amenizar a exclusão. (G.A.S, 35 anos)

> Eu gostaria de ler, sim, esses clássicos... a gente acaba aprendendo, né? (N.S, 45 anos)
>
> Leio alguns, a maioria digitalizados. (C.M, 46 anos)

As respostas dadas pelos entrevistados acima apontam claramente que é possível se pensar em um processo de leitura mais avançado, mais inclusivo, de modo que se quebre os horizontes de expectativas, propostos por Iser (1996), contando com sua experiência, sua percepção de leitor literário, pois há percepções favoráveis nesse sentido.

3.3 LITERATURA E LEITOR DEFICIENTE VISUAL

Considerando, segundo análise das respostas dos entrevistados, a relação entre literatura e o leitor deficiente visual encontra-se praticamente desacreditada em termos de contextualização, leitura e o fazer artístico, de conformidade com a proposta triangular de Barbosa (2007). Suas preferências de leitura não alçam grandes voos, permeiam as necessidades que determinam sua escola, sua comunidade e, muitas vezes, não vão além do que cumprir um mero compromisso rotineiro, embora ainda haja gosto por leituras adaptadas e facilitadas e, em alguns casos, denota-se certo interesse em conhecer os clássicos em sua íntegra, por exemplo.

Para comprovar tal proposição, nas respostas de alguns alunos há de se perceber certo interesse em conhecer outros espaços em que a literatura e a projeção de leituras se fazem presentes, lugares esses em que possivelmente servir-lhes-iam de um rico manancial para pesquisas, informações, intertextos, enfim, ocasião propícia na qual entrariam em contato com objetos estéticos, leituras táteis que alargariam seu conhecimento de mundo e sua mobilidade social. No questionário 2, por exemplo, voltado exclusivamente para esse recorte, muitas perguntas intencionaram investigar como a mobilidade vem sendo realizada no âmbito social e, em relação à pergunta "Você tem interesse em sair de casa para pintar, ir a teatro, ir ao museu, à galeria de arte? O que gostaria de conhecer nesses lugares?", essa necessidade se comprova mediante as seguintes respostas:

> Sim, gostaria de conhecer esculturas, quadros. (V. G.S. 23 anos)

> Sim, quadros com personagens da literatura... eu não consigo ver eles nos livros (P.J. 29 anos)
> Sim, tudo. (S.G.F, 36 anos)
> Sim, as obras e peças (C.M 46 anos)

Em geral, as respostas desses e demais entrevistados corroboram com uma visão de leitura engajada, socializada, que entra em contato com outras mídias, outros meios de comunicação e não mais aquela tradicional, impregnada de atividades e/ou fins mediatos. Além do mais, dão a entender que enquadram-se perfeitamente naquilo que Iser (1996) denomina leitor informado. “O leitor informado, é uma concepção didática que se baseia na auto-observação da sequência de reações, estimulada pelo texto, e visa aumentar o caráter de informação e assim a competência do leitor” (p. 72). Em síntese, ao desejar obras que extrapolam o chão terreno da leitura, na verdade são as escolhas desses alunos que começam a se processar, a se romper com o horizonte de expectativas, procurando, conscientemente, mudanças para as normas apresentadas pelos segmentos educacionais.

Por meio dessa análise foi possível levantar algumas hipóteses em relação ao programa de desenvolvimento da orientação e mobilidade de pessoas com deficiência visual, constantes na cartilha da Secretaria de Educação Especial. Esse programa diz que pais e mediadores devem participar ativamente na construção de liberdade e autonomia e, quando inseridos na escola, novas técnicas poderão ser introduzidas para fazer parte de seu dia a dia e, assim, propiciar bases de independência que são entendidas não só na orientação e mobilidade, mas em outras atividades da vida autônoma, inclusive de leituras e construção de objetos a partir delas.

Ademais, preocupa sobremaneira como e de que forma estão sendo estimuladas essas ações quando se pensa em escola, ou meio social específico. Há poucos professores, colegas, profissionais preparados quando, na verdade, esse número poderia ser bem maior, com utilização de programas intensivos à comunidade. Não se vê o porquê de não ensinar e aprender em Braile ou em Libra às pessoas não portadoras de deficiência. Não se trata de exclusividade, mas *inclusividade* e isso acontece quando muitos apresentam condições de contribuir, de ajudar.

Rumo a uma otimização nesse sentido, aponta-se o Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual, o CAP, por exemplo, que foi criado pela lei 8.666/93 e alterada pela lei 8.883-94, e nas cidades de Paranavaí e Maringá vêm desenvolvendo ações, visando assegurar o desenvolvimento acadêmico e integração social, produzindo materiais adaptados para o aluno com cegueira e baixa visão, bem como projetos com atividades relativas à leitura e ao aperfeiçoamento curricular, tanto para alunos quanto para professores e até mesmo para a comunidade em geral.

Outro fator positivo a considerar trata-se da Usina do Conhecimento desenvolvida pelo CAP de Maringá, estendida de março a novembro, com cursos de sistema braile, metodologia do uso do sorobã, aparelho de cálculo usado há muitos anos no Japão, especificidades no atendimento ao deficiente visual, sem se esquecer ainda das parcerias estabelecidas com a CVI – Projeto século XXI, Informáticas - Colégio Estadual Kennedy e Informática-SENAC/SERT/CAP.

Assim sendo, os CAPs regionais, sem dúvida, vêm fazendo sua parte legal. Representam um marco que precisa ser reconhecido e valorizado. Entretanto, cruzando essas informações com as respostas dadas aos alunos em relação à cultura logo acima, há de se perceber ainda certas carências que precisam ser revistas e trabalhadas e uma delas alude à concepção de leitura. Considerando, nesse caso, a leitura dentro dos sete princípios do Desenho Universal e seus pressupostos: igualitário, adaptável, óbvio, conhecido, seguro, sem esforço e abrangente, ressaltam-se os princípios óbvio, simples e intuitivo (fácil de entender) e abrangente, tamanho e espaço para acesso e o uso – como pontos carentes, que negativizam o processo de inclusão de que trata essa pesquisa. Primeiro, os alunos entrevistados destacaram dificuldades na compreensão do sistema braile e tal dificuldade os impossibilita de avançar no campo de leitura, recepção e efeito estético. Se ele é simples e intuitivo, por que não corresponde ao desejado, que é formar leitores atuantes? E, por conseguinte, os alunos demonstraram, no questionário 2, interesse por museus, bibliotecas, galerias, o que se entende por concepção de leitura nas outras modalidades e multimídias, o que de fato não vem ocorrendo, denotando, assim, que a leitura se estabelece no terreno instrucional e, raramente, no terreno sociointerativo.

Outra informação dada pelos alunos vem reforçar tal pensamento: parece que eles não querem apenas aprender a língua para decodificação e fixação do conteúdo, ideia essa superada já na década de 70. Os atuais PCNs e DCEs bem tratam essa questão de leitura não como ato de compreensão, pronta e acabada, mas interpretativa, participativa. Na pergunta: *o que gosta de ler*? constante no questionário 1 no intuito de investigar outras tendências de leitura, livre e prazerosa, as quais envolvem interpretação e participação, as respostas foram as seguintes: Bíblia (3), jornais (5), revistas (6), poesias (3), HQ (3), romances (05) e outros (2). Indaga-se, portanto, esses gostos são trabalhados em sala de aula com alunos deficientes, professores e comunidade? Esses gêneros, pelo que se percebeu durante as visitas do pesquisador, são escassos e muitos raros de se encontrar. Alguns periódicos são desatualizados, e muitos romances e poesias, principalmente, precisam ser publicados (e bem adaptados), estimulados e explorados nesses cursos e oficinas, para atender a demanda de nossos leitores em questão.

Certamente que não se atribui aqui a culpa às instituições e nem tampouco aos profissionais que lidam com o deficiente visual, mas à produção mercadológica que, por sua vez, não vê interesse em publicar esse tipo de material, não o disponibiliza como deveria, alegando existir um número de leitores aquém de sua lucratividade. Por outro lado, como o Desenho Universal trata esse fator como abrangente, em termos de espaço e uso, não justifica, contudo, tal procedimento.

Nesse caso, denota-se um conflito de pensamento e perspectivas: se por um lado é prático, por outro, pragmático, nada ideal. E enquanto isso a pesquisa mostra de forma clara e precisa de que há leitores deficientes visuais disponíveis, aptos para agirem e interagirem, tornarem-se cidadãos partícipes numa sociedade que se julga menos díspar, mas que ainda ostenta muitas discriminações. Para a formação de leitores, segundo pretensões ainda dessa pesquisa, volta-se para o papel de bom leitor. O bom leitor, de acordo com os teóricos consultados, é o leitor que gosta de ler, busca cultura, compreensão, entendimento globalizado, engajamento social. Para tanto meio caminho já está trilhado, é preciso avançar, edificar esse prazer obscurecido.

3.4 RECURSOS DISPONÍVEIS

Nesse caso, saber quais os recursos que estão disponíveis no mercado e na Escola e, se possível, dispor deles, ajuda muito no processo de comunicação e expressão. Infelizmente são poucos que têm acesso a eles, talvez pelo desconhecimento ou mesmo posição socioeconômica baixa. Mas, para saber empregar esses recursos, é necessário também conhecer as habilidades, os hábitos, as preferências e interesses dos deficientes, bem como investigar a necessidade maior deles em comunicar e atuar no meio do qual faz parte, pontuam Sá, Campos e Silva (2009) no livro *Atendimento Educacional Especializado.*

O sistema braile, por exemplo, criado em 1825 na França, por Louis Braille, é o mais antigo desses recursos e também o mais conhecido no mundo todo como “código ou meio de leitura e escrita das pessoas cegas” (p.22). Composto por 63 pontos combinados que representam as letras do alfabeto, os números e outros símbolos gráficos feito em relevo, conforme elucida imagem abaixo:

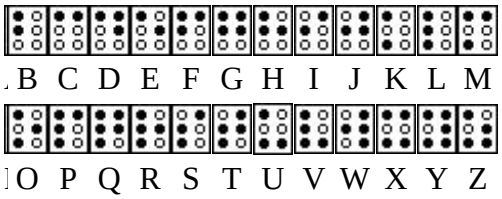
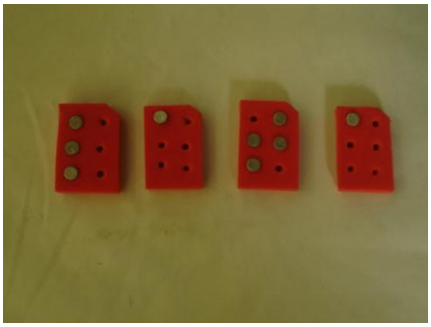


Fig. 6 - Alfabeto Braille

Entretanto, muitos recursos didáticos já foram adaptados para fins didáticos e comunicacionais. Conhecer e saber manipulá-los é uma forma também de inseri-los na comunidade e também uma maneira de valorizar essas mudanças que estão ocorrendo no ambiente e espaço escolar, já que outros recursos, à guisa de criatividade, podem ser inovadores e indispensáveis. Um exemplo encontra-se nas figuras 7 e 8 seguintes:

Confeccionado com papel A4, este caderno destina-se a alunos com baixa visão que terão, em pautas largas grossas, uma referência visual para escrita comum.

Fig. 7 – caderno para alunos com baixa visão



O alfabeto emborrachado ou EVA, de simples confecção é um auxílio que facilita a percepção e identificação tátil, na alfabetização de crianças cegas e adultos alfabetizados em tinta e que após perda da visão, serão alfabetizados em Braille.

Fig.8 - alfabeto emborrachado ou EVA

A disponibilidade de recursos que atendam ao mesmo tempo às diversas condições visuais dos alunos pressupõe a utilização do sistema braile, de fontes ampliadas e de alternativas no processo de aprendizagem. Muito se encaminhou nos recursos usados para a alfabetização e letramento dos deficientes visuais.

Com criatividade, muitos recursos abrangentes ou de uso específicos foram adaptados, sempre com o foco na inclusão. Os sólidos geométricos, os jogos de encaixe, os ligue-ligues e similares podem ser compartilhados com todos os alunos sem necessidade de adaptação. Outros se tornam significativos para alunos cegos ou com baixa visão mediante adaptações que são bastante estimuladoras e que podem também ser usados pelos outros alunos. É o caso de jogos, instrumentos de medir, mapas de encaixe e diversos objetos que podem ser adaptados, como os jogos didáticos com material de baixo custo e sucata: embalagens descartáveis, frascos, tampas de vários tamanhos, retalhos de papéis.

A adequação é outro critério a ser respeitado, considerando-se a pertinência em relação ao conteúdo e à faixa etária. As dimensões e o tamanho devem ser observados, aconselham Sá, Campos e Silva (2009). Objetos ou desenhos em relevo pequenos demais não ressaltam detalhes de suas partes componentes ou se perdem com facilidade. O exagero no tamanho pode prejudicar a apresentação da totalidade dificultando a percepção global.

As autoras alertam ainda que a estimulação visual baseia-se na escolha adequada do material, que deve ter cores fortes ou contrastantes que melhor se adaptem à limitação visual de cada aluno e significado tátil. O relevo deve ser facilmente percebido pelo tato e, sempre que possível, constituir-se de diferentes texturas para melhor destacar as liso/áspero, fino/espesso, permitem

distinções partes componentes do todo. O material não deve provocar rejeição ao manuseio e ser resistente para que não se estrague com facilidade e resista à exploração tátil e ao manuseio constante. Deve ser simples e de manuseio fácil, proporcionando uma prática utilização e não deve oferecer perigo para os alunos.

Em relação à inserção dos deficientes visuais aos recursos tecnológicos, o Núcleo de Computação Eletrônica da Universidade Federal do Rio de Janeiro vem desenvolvendo, a partir de 1993, o *DosVox,* palavra composta por Dos + Vox – ou seja, DOS - um sistema contendo placa de som configurada e compatível com o MS-DOS e VOX, que do latim, significa voz, som. O sistema operacional DOSVOX permite que as pessoas cegas utilizem tarefas, por exemplo, de edição e leitura de textos, além de ferramentas como calculadora e agenda com o recuso de voz sintetizada, adquirindo assim um nível alto de independência no estudo e no trabalho.

Outro recurso inovador, segundo informações obtidas no CAP- Colégio de Aplicação Pedagógica da Universidade Estadual de Maringá - é o geoplano que pode ser visto na figura 9. Percebe-se que se trata de uma placa de madeira MDF destinada a aprendizagem e formação de conceitos da Geometria - área, perímetro, ângulos, figuras geométricas, funções, parábola, etc., através da exploração concreta de figuras bidimensionais.

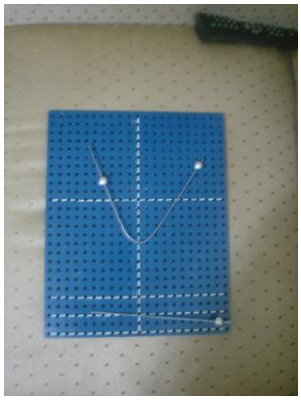


Fig. 9 - Geoplano

Esses recursos foram apresentados nesse capítulo, tendo em vista sua contribuição na proposta da recepção de leitura pelos alunos deficientes visuais, podendo-se-lhe interagir obra literária e construção de maquetes, conforme será discutido no capítulo 4.

CAPÍTULO 4

PROPOSTA COM MAQUETE COMO OBJETO ESTÉTICO DE LEITURA

"O mundo está todo aqui dentro"
(Saramago, 1995)

4.1 A CONSTRUÇÃO DE SENTIDO NA PRÁTICA DO SABER LER

Este capítulo, de início, abordará a questão do conhecimento e técnica, ou melhor, do conhecer e do fazer. Para tanto, reforça o porquê da proposta dessa pesquisa: ler com contextualização e análise, visando à construção de maquetes literárias, mediante um breve histórico sobre ciência e instrumentos.

Quanto às atividades manuais e profissionais em relação aos deficientes visuais, em específico, trata-se de um assunto que se prolongaria por anos. Por isso, tal capítulo trata a proposta com maquetes literárias onde, de certa forma, colocaria em práticas as competências e habilidades dos alunos, perfazendo-se de seu conhecimento tátil como mecanismo de mobilizar leituras de obras diversas, tendo como respaldo os estudos propostos por Kuenzer (2000).

Nessa mesma linha de pensamento, muitas escolas têm como meta a necessidade de mudança, porém sem formação necessária para essa mudança. Muitas práticas de leitura em sala de aula ainda legitimam e perpetuam o velho modelo do saber linguístico, da decodificação pelo sistema braile, desvinculado do uso da linguagem. O aluno vê-se obrigado a decorar regras e fórmulas que não fazem nenhum sentido, mesmo porque sua inclusão ou exclusão no ensino superior depende dessa maneira que lhe é ensinado, pois é assim que será cobrado nos vestibulares e concursos públicos. No caso dos alunos deficientes visuais, não há tanto estímulo para continuar os estudos. Dos 09 entrevistados, apenas 02 comprometeram-se em concluir o ensino superior, os demais cogitam parar no Ensino Médio.

É justamente nessa resistência que se encontra o exemplo da burocracia do ensino, fator maior que emperra a formação de leitor conforme se pretende: ambicioso, perigoso, crítico, ativo, criativo, participativo. "Ninguém gosta de fazer aquilo que é difícil demais, nem daquilo do qual não consegue extrair sentido", comenta Kleiman (2000 - p. 16) ao fazer menção à atividade de leitura

em sala de aula hoje em dia. As primeiras lembranças de leitura, constatada nas pesquisas e diálogos com alunos, são aquelas demarcadas pela "decoreba", da mão que dói de tanto copiar e repetir ideias, estilo, características, normas que estão longe do aconchego do lar, do cantinho preferido que permite isolamento, sonho, esquecimento, uma abertura a novos mundos fictícios ou não. Muitos leitores sentem-se desiludidos, desinteressados ante "a atividade árida e tortuosa de decifração de palavras que é chamada de leitura em sala de aula, não tem nada a ver com a atividade prazerosa descrita por Bellenger" acrescenta Kleiman (2000). De fato, Bellenger (1978) acredita que a leitura baseia-se no prazer, é tanto um resultado de uma observação como de uma intuição vivida. Acrescenta Bellenger: "ler é identificar com o apaixonado ou com o místico". (p. 36)

Percebe-se que a desmotivação tem sido uma das falhas de muitos docentes no tratamento dado aos seus alunos, por essa razão, acaba promovendo, mesmo involuntariamente, a exclusão já que as suas práticas levam à incoerência sustentada num entendimento limitado do saber, tanto dentro, como fora da escola.

Tal exclusão também é notória pela condução de análises do livro didático e seus exercícios propostos, cheios de exemplos em que o texto torna-se pretexto para o ensino de regras, classes de palavras, características, periodização das escolas literárias. Dentro do conglomerado de capacidades que há na superação desse encaminhamento, consideram-se aquelas apontadas pelos psicólogos e educadores universais, em que o leitor seja capaz de entender e construir as estruturas textuais, capacidade de entender bem como e inferir na obra, como também a capacidade própria de fazer paráfrase.

Em relação à paráfrase, termo presentificado em teorias de autores do método receptivo de leitura, envolve o contar o texto lido num som novo, num novo corpo de palavras próprias. Com esse efeito, o leitor consegue responder às questões e às respostas presentes no texto, parcial ou integralmente, em forma de resumo oral ou escrito. Perceber-se-ão nesses resumos as relações entre estruturas mais locais do texto, nas estratégias de processamento utilizadas. Desta feita, ressalta-nos Kleiman (2002):

> A paráfrase vai além da compreensão de pistas locais, pois para fazer uma paráfrase adequada o leitor precisa perceber o global, transformar os elementos locais num todo coerente. Como é também a habilidade mais visada pelo professor e pelo livro didático - apesar de limitarem muitas vezes, a tarefa de compreensão à solicitação de respostas sobre informações que estão explícitas no texto. (KLEIMAN, 2002, p. 83-84)

Nesse sentido, entende-se que, por meio da paráfrase, o leitor seja capaz de defender suas opiniões, não de modo dogmático, mas com segurança, pois o texto torna-se-lhe (in)corporado, fiável pelo saber literário e crítico, susceptível de boas razões existentes no interior e fora do texto.

4.1.2 O PREENCHIMENTO DAS LACUNAS, AS INFERÊNCIAS

Essa manifestação de agente transformador de leituras decorre do conceito de leitura que Eco (2002) estabelece ao considerar todo e qualquer texto como uma obra aberta. Segundo ele, o texto é um tecido repleto de lacunas, de não-ditos, cheio de marcas e pistas, com as possibilidades interpretativas. As palavras de Eco parecem pertinentes às considerações que Iser (1996) faz acerca dos “vazios” existentes, e que considera como falhas enormes da compreensão quando esses vazios não são preenchidos. Os textos não exigem leituras planas, mas algo que suplica a participação intensa do leitor, na sua capacidade criativa de dar-lhe sentido novo. Como Eco, Iser também chama o leitor para colaborar com a obra, convidando-a a preencher essas lacunas, participando do jogo apresentado. Nessa situação, não interessa saber o que o autor quis dizer com a obra, mas o que acontece com o leitor, qual a sua reação e ação diante da obra lida.

Em outras palavras, uma história pode ser mais ou menos rápida ou mais ou menos elíptica; entretanto, o que determina até que ponto ela pode ser elíptica é o tipo de leitor a que se destina. É como Eco mesmo diz: “às vezes o narrador quer nos deixar livres para imaginarmos a continuação da história”. (p. 12). E Barthes (1973), num de seus estudos sobre o prazer do texto, por sua vez, comenta:

> Daí, talvez, um meio de avaliar as obras da modernidade: seu valor proviria de sua duplicidade. Cumpre entender por isso que elas têm sempre duas margens. A margem subversiva pode parecer privilegiada porque é a da violência, mas não é a violência

> que impressiona o prazer; a destruição não lhe interessa; o que ele quer é o lugar de uma perda, é a fenda, o corte, a deflação, o *fading* que se apodera do sujeito no imo da fruição. A cultura retoma, portanto, como margem: sob não importa qual forma. (BARTHES, p. 12)

Tal comparação leva a concluir que não há apenas elementos explícitos num texto e, para compreendê-lo, é mister um cálculo mental que consiste no preenchimento de lacunas e inferências. A respeito disso, pelo menos nas interpretações de críticos, é comum destacar trechos que saltam os olhos e, paralelamente, dá-se sentido a eles, ou seja, reconstrói-se o entendimento que, segundo Barthes, apresenta uma série de situações, impressões, termos, lugares-comuns a toda e qualquer experiência afetiva contemporânea.

Quando se opta por ler com desejo e passa a entender o desejo de quem escreve, ou ainda deseja o desejo de quem escreve, é justamente nesse tocante que a leitura passa a ser uma verdadeira produção, de ambas as partes. Não se refere aqui às análises das projeções das imagens interiores, às fantasias, mas uma produção, um ato como aquele em que se interrompe por instantes a leitura, procedendo um corte, uma lacuna que faz divagar sobre um outro caso, uma outra história, uma outra situação. Trata-se de um trabalho de movimento, o movimento que uma boa leitura operaria.

As inferências também constituem um profícuo exercício de cálculo mental que corroboram a compreensão de um texto. São elas procedentes do processo cognitivo e fazem o leitor e/ou ouvinte adquirir informações através das informações textuais, levando em conta o discurso apresentado nas leituras efetuadas. Essas informações advêm do processo semântico de compreensão: de uma nova informação a partir de uma informação antiga. A interação entre texto e contexto acontece, como se percebe, por meio de atualização de tempo e espaço, cuja discussão sobre o efeito e recepção ocorrerá em linhas subsequentes.

Assim também postula Iser (1996), ressaltando que “a leitura encontra-se nas reflexões seguintes” e que por ocasião da interação texto e leitor há um potencial de efeitos que se atualiza no momento da leitura. Acontece, nesse ínterim, uma gama de intervenções no mundo, considerando o próprio

conhecimento adquirido, o contexto sociocultural, as experiências, as crenças, por isso a premissa de que todo texto é, em suma, comunicação.

Entretanto, há de se considerar que a língua em si é ambígua, como dita anteriormente. Por isso mesmo o contexto da situação em que elaboração de inferência ocorra deve ser ressaltada, pois na relação entre texto e leitor vários são os fatores os quais contribuem para que uma informação semântica gere nova informação. Nesse caso, o entendimento de conceito de palavra, unidades superiores, modelos mentais, categorias e subcategorias, ou mesmo informação não semântica, desempenham diferentes funções de comunicação assim como codificar, decodificar, inferir são práticas construtivas de novas informações, mecanismos de suprir as informações que os textos não trazem. Por isso quanto mais informações, pesquisas, debates, enfim, conhecimentos sobre o tema de determinada obra, maiores são as possibilidade de inferências e preenchimento de lacunas.

O fato é que as inferências e o preenchimento de lacunas não podem ser realizados de forma aleatória. Quando se fala em tema e sua estrutura, Iser (1996) aponta para a necessidade de um relacionamento com a estrutura do horizonte. “O Horizonte é tudo que se vê, o qual abarca e encerra o que é visível a partir de um certo ponto” (p.181). Tanto o tema quanto o horizonte precisam ser relacionados entre si, assim compreende-se o texto sob o prisma da perspectividade, segundo sua observação. Isso quer dizer que as perspectivas do narrador, dos personagens, da ação e da ficção do leitor – apesar de diferente – não podem separar-se, embora suas divergências sejam evidentes. Para que haja uma relação menos distante entre texto e leitor, “são necessárias operações que permitem coordenação das diversas perspectivas. A estrutura do tema e o horizonte cumprem essa função.” (p.180)

Há de convir que o leitor não é capaz de abarcar todas as perspectivas num mesmo espaço de tempo, entretanto, ao tocar nos diversos segmentos das perspectivas para representá-las, fia-se em tema.

Contra as idéias de Iser (1996) e Barthes (1973) posiciona-se Eagleton (2001), filósofo e crítico literário britânico, que chega a afirmar que Iser se concentra, sobretudo, nas obras realistas enquanto Barthes oferece uma explicação bastante contrastante da leitura ao enfocar o texto de cunho modernista. Segundo ele, esse tipo de leitura exige menos uma atitude

hermeneuta do que erótica, ou seja, dissolve todos os significados precisos num jogo livre de palavras, e que tal procedimento de leitura são sistemas do pensamento repressivo, quando o leitor brinca simplesmente com uma incessante oscilação de linguagem.

Na verdade, Eagleton (2001) afirma com humor que é sempre bom testar uma teoria literária, percebendo, assim, uma conduta mais tradicionalista ao lidar com leituras. Sua verve ácida e original fica evidente em seus comentários, quando interpreta o pensamento de Iser e o de Barthes:

> Colhido nessa dança exuberante da linguagem, deliciando-se com a tessitura das palavras em si, o leitor conhece menos os prazeres bastante objetivos de construir um sistema coerente, de combinar os elementos textuais com maestria para criar um eu unitário, do que as emoções masoquistas dos sentimentos fragmentados e dispersos pelos emaranhados da própria obra. (EAGLETON, pp. 113-114)

Embora Eagleton reconheça os valores de Iser e Barthes, ataca suas teorias explicitamente, comparando-as a uma espécie de laboratório, preferindo, visivelmente, a teoria do efeito. Em suma, Eagleton (2001), na verdade, posiciona-se claramente contra as obras modernistas de um modo geral, nas quais se evidencia o grande dilema do escritor: “não pode dirigir a obra nem à burguesia, nem à classe operária, nem a algum mito do `homem em geral`”. (p.116)

As colocações de Eagleton (2001), entretanto, valem para um leitor mais maduro, cuja complexidade de leitura requer mais aportes teóricos que bagagem cognitiva. Ao criticar as obras modernistas, critica, de certa forma, o procedimento de leitura com base em poucas teorias modernistas existentes. No caso dessa dissertação, em que estão envolvidos leitores deficientes visuais e com enormes falhas no processo ensino/leitura, os estudos de Iser, Eco e Barthes parecem ser mais acordados.

O leitor que se espera, nesse momento, é aquele que seja capaz de interessar-se pelas obras canônicas e modernas, por um motivo ou outro, sejam capazes de lê-las preenchendo as lacunas, atualizando espaços e tempos, sempre a buscar outros conhecimentos e ferramentas para uma nova informação, a ponto de construir um outro texto pertinente às ideias do texto original.

Ao que parece, poucas leituras vêm sendo trabalhada com os deficientes visuais nesse sentido, embora suas impressões constantes no questionário 1, anexo I, são bem maiores do que exercitar o sistema braile, capítulo 3, desta pesquisa. Os leitores entrevistados exemplificam, assim, o porquê da crise de leitura nas escolas. Percebe-se que as obras canônicas não dialogam com as modernas, e as mesmas são esquecidas nas estantes, havendo rejeição por parte dos docentes e discentes. De acordo com Colomer (2009) a escola, neste caso, assume uma postura meramente educacional e raramente cultural, com funções pragmáticas exclusivas.

4.1.3 O CAMINHAR ENTRE OS LIVROS

Assim, o caminhar entre os textos de que trata Colomer (2009), na verdade, é uma proposta que se volta para a cultura da linguagem e com a educação literária, afastando do paradigma de estudar literatura como estrutura de obras, como: a periodização literária, as características marcantes, autores principais, obra inaugural, conforme ainda é ensinado em muitos estabelecimentos de ensino. Para os alunos deficientes visuais, nem isso. Num dado momento da entrevista, é possível perceber que esses mal conversam com as obras lidas, conforme tabela 3, da página 72. Falar em gêneros, periodização, características, autor e seu estilo ao que consta também não vem sendo explorado, percebendo, nesse tocante, uma certa exclusão cultural. Interrogados o porquê, muitos alegaram “incapacidade” em detrimento de sua cegueira. O resultado obtido é alarmante e dentre os autores que realizaram seus estudos a partir desse ponto de vista e com apoio de pesquisa etnográfica, encontra-se a própria Tereza Colomer (2009), de que trata teoricamente esta subseção. A autora de *Andar entre os livros* fundamentou sua teoria considerando seu tempo de atuação de docente em uma escola de Barcelona, quando, então, montou com seus alunos uma biblioteca de classe, intencionando, com isso, construir um quadro de atuação educativa e aprofundamento de leituras. Para maiores esclarecimentos acerca disso, reporta que :

> (...) incentivar a leitura e ensinar a ler são dois eixos sobre os quais discorre a inovação no ensino da literatura. Trata-se de dois objetivos que neste momento pretendem gerar formas de articulação estável para uma relação que resulta inevitavelmente complexa. Complexa porque deve responder à conexão entre a capacidade de recepção e de produção literária, entre a recepção do texto e a elaboração de um discurso analítico e valorativo sobre ele, entre a interpretação do leitor e os conhecimentos que a tornam possível, entre a educação linguística e a educação literária, entre os aspectos linguísticos e os aspectos culturais que configuram o fenômeno literário ou entre a literatura e os restantes sistemas artísticos e ficcionais que existem nas sociedades atuais (COLOMER, 2009, pp. 198,99)

Como se vê, parece que Colomer avança nessa concepção de cultura literária. O interessante é que quando ela fala de leitura, jamais classifica leitores deficientes ou não. Assim, constata que a literatura tem sido usada hoje em dia como pretexto para o ensino linguístico e esta mesma literatura nem sempre é apropriada às capacidades e aos interesses do aluno. A partir daí surge o fracasso que tanto preocupa educadores e educadoras do mundo inteiro. Tal fracasso, segundo ela, vem se alastrando desde os meados do século XIX quando a leitura se limitava à decodificação, à memorização de conteúdos ou leitura em voz alta. Apesar dessas limitações, houve sem dúvida certo avanço, principalmente no último século, quando surgiu um movimento a favor de leitura adequada às idades dos alunos, incentivando o acesso dos alunos às bibliotecas, mudando um pouco o conceito do que seria ensinar e aprender.

A partir de então, várias teorias surgiram mediante as perspectivas da recepção, da psicolinguística ou investigações cognitivas, algumas dando atenção especial à linguagem, outras aos processos em que o leitor constrói o significado do texto escrito. Colomer (2009) acredita que todas elas tiveram suas contribuições positivas, pois se configuraram como uma reflexão educativa que objetivou a competência interpretativa, feita por meio de leituras, cuja meta maior foi a cultura da escrita e a educação literária.

Por outro lado, o cenário político e econômico pouco contribuiu para que esse progresso fosse avante e o que se percebeu nas últimas décadas foi o surgimento da massificação de leituras. E, assim, como um rolo compressor, a desmotivação aparece soberana num espaço em que a leitura se constituiria

em uma função profissionalizante, voltada para questões de vestibulares ou como fórmulas mágicas para resolução de situações problema.

A respeito dessa situação, Colomer parece proceder a favor de Kuenzer e de Barthes lembrando que tal ocorrência deve ser combatida pelo gosto, pelo prazer e pela liberdade de escolha das obras. Entende-se que educação literária deve ser gradativa, iniciada na fase infantil, avançando e progredindo sempre em conformidade com os interesses dos alunos, e que a leitura deve ser estimulada pelos distintos canais e, obviamente, deve estar presente no espaço escolar, e jamais de forma obrigatória, impositiva, nem tampouco avaliativa.

Para tanto, no planejamento de leitura, sugere ainda Colomer (2009), é essencial que se façam parte: o ler, o compartilhar (leitura socializada), o expandir (leitura integrada nos objetivos escolares) e o interpretar (leitura integrada na programação do ensino literário). Para a atividade de leitura, a autora ainda fala da recorrência a outras informações advindas de áreas diversas como a pintura, a poesia, a música, entre tantas, e da relação com outras áreas de conhecimento como Geografia, História, Matemática, a Sociologia, a Antropologia que podem, inclusive, ajudar na compreensão e corresponder ao universo de expectativas do aluno, ajudando-o nas suas preferências e expansão para outras leituras. Dessa forma, tal ideia parece ser um mecanismo de preenchimento de lacunas e/ou vazios, discutidos anteriormente por Eco (2002) e Barthes (1973), já que tal procedimento abre uma possibilidade de dialética do desejo de discussão, um jogo a ser disputado entre texto e leitor.

Nesse sentido, Colomer (2009) pontua ainda que a leitura ganha uma abertura ainda maior, um caminho contínuo, jamais finito e que leva ao aluno da informação ao saber. Nesse contexto, nota-se uma aproximação entre autores da estética da recepção com os estudos de Colomer (2009), principalmente quando eles falam de leitores e espaços modernos. Espaços que transitam por vozes diversas, são como um grande farol a orientá-los para a descoberta, e leitores enquanto agente receptivo do conhecimento advindo da realidade e da imaginação, aberto à seleção, aos questionamentos, à inovação, à construção e reconstrução, enfim, um sujeito provocado e

provocador de mensagens e imagens, não simplesmente um receptor de informações.

4.2 RELAÇÕES ENTRE CONHECIMENTO E TÉCNICA

Quando se menciona as boas razões existentes dentro do texto, logo há de se pensar também, no entorno dele, o conhecimento científico e a técnica empregados. Historicamente falando, o termo ciência, que faz parte de nosso cotidiano, surge no período denominado Iluminismo, justamente quando a ciência alcançou seu maior prestígio na Idade Moderna, sobrepondo o discurso da Igreja, dominante na época. Entretanto, as sociedades ocidentais já conviviam com ciência e técnica desde seus primórdios e, com o advento da matemática, permitiu-lhes que todos os fenômenos fossem justificados com base na objetividade, na precisão, no cálculo.

Surge a partir daí a tendência de colocar razão em tudo, explicar como e por que as coisas acontecem. Na ciência destacam-se Bacon, Kepler, Galileu e outros e no campo das artes, atenção especial para Michelangelo e Leonardo da Vinci, este último um verdadeiro artista cientista.

Tornada realidade, a Revolução Industrial, como efeito, pede passagem. E a partir de então, a humanidade interage efetivamente com ciência e técnica. Vale frisar, que a palavra técnica tem sua origem do grego *téchne,* que se traduz por “arte” ou “ciência”. Uma técnica é um procedimento que tem como meta a obtenção de um determinado resultado, seja na arte, na tecnologia, na matemática, na história ou outra área. Exige-se, pois, uma série de ferramentas e conhecimento com os quais permitem ordenar um conjunto de normas e ações.

Assim sendo, Heidegger (1986) questiona inclusive sobre a essência da técnica e das máquinas que poderiam ofuscar as atividades sensoriais do homem. “No mundo representado cibernético (i.e., submisso ao comando tecnológico-cientificista), a diferença entre máquina automática e os seres vivos é abolida” (pp.20-21), observa o filósofo.

De fato, muitas indústrias assumiram as atividades antes conhecidas como arte, principalmente aquelas consideradas utilitárias. A humanidade ficou atônita só em pensar que as máquinas poderiam substituir a tarefa do pintor,

do escultor, do escritor. Entretanto, estes souberam explorar o efeito da ambiguidade, as consequências negativas e positivas deixadas pelas máquinas.

Interessante verificar em nosso meio a sofisticação das máquinas e técnicas postas lado a lado com as pessoas e não há também como fugir dessa tendência, é preciso ver graça e beleza, certa função utilitária nos objetos do dia a dia, segundo visão de Heidegger (1986). Elas não podem ser encaradas como terríveis impasses, nem forma de aprisionamento; entretanto, devem-se aceitar as máquinas, as técnicas, e o conhecimento científico como aliados ao saber pleno, ao agir e ao criar mais e mais inovadores. É graças ao conhecimento científico que toda invenção passa a ser lógica, suporte para teoria e prática concomitantemente, não ficando apenas embasado na nossa percepção e também porque as máquinas, por possuírem inteligências artificiais, necessitam das inteligências individuais para serem justificadas, corporificadas.

Desse modo, quando se propõe o trabalho com leitura de obras literárias e a realização de maquete com os alunos, pretende-se envolver conhecimento e técnica onde se perceberão os *links* de conhecimentos históricos, geográficos, códigos linguísticos, biológicos, moda, entre outros, nela impregnadas. Assim, tal proposta está em acordo com os estudos de Heidegger ao afirmar que se trata de uma produção, uma criação do ente e isto significa que tanto no fazer artístico, quando no fazer técnico, é ele (o aluno) que determina a origem desse fazer, por meio da mediação entre conhecimento e técnica e esse fazer é em si mesmo a *poiesis*, a *thecné*, ou seja, a passagem do não-ser ao ser. (p. 20-21).

Abre-se aqui, portanto, nesse trabalho, a discussão sobre a existência de uma política educacional voltada para os excluídos nesse vasto país, pois os mesmos não são nem contemplados quanto ao conteúdo e formas metodológicas adequados, muito menos para a superação - e não acumulação - de conhecimentos para as demandas do mercado.

Nesse tocante, não se pode aceitar a hipótese de que os indivíduos perderam sua personalidade, sua idiossincrasia ao lidar com os significados que o cercam. Kuenzer (2000) ao abordar esse questionamento, recorre a Vygotsky (1993) para ressaltar que “a cultura fornece aos indivíduos os

sistemas simbólicos de representação e suas significações, que se convertem em organizadores do pensamento, ou seja, em instrumentos aptos para representar a realidade". E mais adiante, ainda sobre linguagens, tecnologias e trabalho: possibilidades e limites da educação escolar, afirma-nos:

> É de fundamental importância para a escola reconhecer que a relação entre homem e o conhecimento se dá através da mediação da linguagem, em suas múltiplas formas de manifestação: a língua, a matemática, as artes, a informática, a linguagem do corpo. Uma das grandes contribuições das teorias sócio-interacionistas reside em apontar a interação que existe entre as linguagens, a constituição de conceitos e o desenvolvimento das capacidades cognitivas complexas." (KUENZER, 2000, p. 139)

Então, nessa nova etapa de desenvolvimento de forças produtivas, pensar em leitores, e em especial os deficientes visuais, onde toda atividade para ser mediada pela tecnologia da informação, o domínio das diferentes linguagens presentes nas relações sociais e produtivas passa a ser fator decisivo na determinação da inclusão/exclusão. Logicamente que só domínio das linguagens e capacidades cognitivas não é suficiente, pois isto se define pelo poder aquisitivo, caso contrário, a exclusão acontecerá como vem ocorrendo.

Outra situação semelhante e que foi ponto inicial da discussão desse trabalho, mencionada anteriormente, é quanto à produção da modernidade que modela o comportamento social, ou seja, as possibilidades de fazer uma atividade com superação, diferenciadas pelo automatismo o que, indubitavelmente sugere reflexão, uma postura nova. O que se denotou na pesquisa realizada para a elaboração dessa dissertação foi também a carência de inovação, criatividade, tanto dos docentes quanto dos discentes. A falta de criatividade, do lidar com esses recursos fica evidente alhures e algures. No caso de deficientes visuais, a situação é agravante. São poucos os profissionais preparados para lidar com leituras, com a recepção e transformação das obras literárias.

Nas falas de Kuenzer (2000) fica evidente ainda que os indivíduos culturalmente favorecidos serão aqueles que buscarão a informação sobre o que procurar e o conhecimento sobre como utilizar a mensagem, sejam, antes de tudo, capazes de selecionar suas técnicas e seus circuitos multidirecionais de comunicação e não aqueles que receberão as informações pré-empacotadas, e nem sequer saibam trocar códigos entre si.

Assim sendo, espera-se que a leitura literária não seja única fonte de informação, mas que suscite novos interesses, estabeleça comunicação com outras áreas do conhecimento. No capítulo seguinte, a questão de leitura tátil, por exemplo, será analisada e apontada como uma possível modalidade de leitura em que esse objetivo possa ser atingido.

4.3 O ENSINO NO CAMPO VISUAL – O PORQUÊ DAS MAQUETES

Posto isso, os resultados apresentados por ocasião da observação, aplicação dos questionários e realização de entrevistas com os alunos deficientes visuais em salas de aula, vem confirmar que, diante de uma nova sociedade formada por identidades leitoras, estes precisam muito mais de um aporte do discurso multimodal e intermidial nesse contexto globalizado, onde a exclusão é vista como certa. As mudanças rápidas e contínuas são-lhes mais proeminentes do que o próprio progresso em si e esses leitores, de que tratam esta pesquisa, acabam sofrendo com os impactos culturais, conforme discutido por Hall (2000).

Nesse sentido, as mudanças aplacadas também não implicam ignorar radicalmente o passado, a tradição, e abraçar fervorosamente o presente, como algo sagrado e irreversível. Mesmo porque, incluem-se nessa identidade cultural também os leitores diversos, da geração passada, acostumada com os cânones, e, em muitos casos, em dessintonia com as eras midiática e digital. Tratam-se de paradoxos que merecem atenção, conforme explica Bordieu (2010) em relação a esse momento de “dupla historicização, tanto da tradição como da “aplicação” da tradição.

Como foi esclarecido anteriormente sobre atualização de tempos e espaços, não se pode conceber, então, leitura de forma sincrônica, ou seja, considerar a compreensão baseada tão somente na concepção de intérprete, adaptadores apenas, como se espera a nova identidade leitora, acostumada com a rapidez, a fluidez, o efêmero das ações. Compreender não é posicionar-se de forma alienada, mas uma relação de imersão e de adesão, como nos afirma Bordieu:

> Compreender o compreender é compreender por que tal tradição associada a um universo social mais ou menos afastado no tempo e no espaço – a estética de Kant ou, em um menor grau, talvez, sua teoria do ´conflito das faculdades` – fala-nos espontaneamente a linguagem do universal: a ´fusão dos horizontes` poder ser puramente ilusória e basear-se apenas na confusão dos horizontes que define o anacronismo e o etnocentrismo, e permanece, em todo caso, por explicar. (BORDIEU, 2010, p. 345)

O autor de *As Regras da Arte* diz ainda que "não basta experimentar a trans-historicidade na ingenuidade de uma identificação imediata com o texto (ou o acontecimento), é preciso prová-la" (p.345). Em razão disso, aceita-se a ideia de que o leitor, para compreender, deve conhecer-se como elemento histórico, deve proporcionar o meio de conhecer historicamente, exato oposto da fuga mágica do essencial saber. Suas colocações lembram ainda Santos (1989), visto no capítulo inicial, quando reporta a importância não só do acúmulo de conhecimentos e recursos disponíveis, mas o uso que se faz deles, como aprendizado prático e útil.

Por esse viés crítico e pedagógico, é que se pretende explorar o uso de maquetes literárias - uma possibilidade de leitura como objeto estético da leitura, porém bem longe do que a sociedade de espetáculo vem apregoando, na qual se percebe uma zona suspeita do que realmente seja arte e kitsch consumista.

A produção de maquetes literárias apresentadas neste capítulo pelo pesquisador contou antes como uma ação investigava e uma concepção sobre ensino de leitura e de formação de leitores baseada no método da recepção, e pretende envolver o leitor vidente diante de obras literárias, no intuito de manifestar uma conduta crítica, uma percepção histórica, geográfica, etnográfica e como concebê-las no instante das inferências e preenchimento das lacunas deixadas pelo autor, bem como envolver a multimodalidade, a intermidialidade, enfim, o discurso interarte durante no processo criativo da obra lida.

Assim, entende-se que a leitura, nessas condições, permitirá a percorrer outras leituras, a permear outros campos, a dialogar com outras áreas, tornando-se símbolos de diversos olhares, diversos sentires, diversos manuseios, uma forma de dá continuidade ao segundo movimento do processo criativo, proposto por Ostrower (1997), em que, em muitas situações, os adolescentes são ignorados pelos docentes durante o encaminhamento

pedagógico de ensino aprendizagem e eles, com o passar dos anos, vão perdendo sua autonomia, seu poder de invenção.

A observação feita em sala de aula ao longo dos anos constatou e vem constatando a boa receptividade e influência por parte dos leitores diante de textos com elementos multimodais, e principalmente aqueles que apresentam ilustrações, interconectados com excertos poéticos, poemúsicas, resenhas de filmes, imagens retratando situações cotidianeiras, encaminhamentos que estimulam e despertam o gosto, isto porque os significados multimodais criados, segundo Kress & Leeuwen buscam "olhar uma página inteira como um texto integrado (...) tentando derrubar as fronteiras disciplinares entre o estudo da língua e o estudo das imagens" (1996: 183)

Nessa aproximação entre texto e imagens bem como o posicionamento dos elementos que permitem a um *dado/novo*, conceitos criados por esses autores, os leitores conseguem ser mais ágeis, reagem de um modo diferente, como se tivessem conectados aos recursos disponíveis na internet, onde há indicações em dado momento do texto para mais informações, "maior profundidade" na comunicação expressa. Como se percebe, tratam-se de habilidades novas no processo de leitura em que articulam o verbal e o visual, ou seja, apresentam um conjunto de inúmeras formas de representação ou códigos semióticos que permitem maior interpretação, maior argumentação, a exemplo do que sugere as novas tecnologias atualmente.

Assim sendo, não se pode mais pensar em analfabetos visuais mesmo porque as imagens "estimulam a percepção formando aprendizes que percebem os diferentes enfoques e possíveis ângulos de interpretação dos recursos visuais" (p. 12). A escola que pretende promover a inclusão e a diversidade jamais pode pensar apenas no letramento da letra. Há necessidades no ensino no campo visual, conforme Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006: p. 29), necessidades de englobar os múltiplos letramentos que envolvem a variação de mídia e se constroem de forma interssemiótica e híbrida, como notamos os hipertextos na imprensa ou internet, nos filmes, vídeos, propagandas, etc.

No caso de maquete literária, ela viria ao encontro das propostas apontadas pelo Currículo Nacional, pois "contribuem positivamente para a compreensão textual, uma vez que leva o leitor a gerar mais inferências

conectivas no ato de leitura (Coscarelli, 2013). No que cerne aos deficientes visuais, recomendam-se alguns procedimentos cautelosos, orientam Sá, Campos e Silva (2009), pois estes têm contato limitado com o ambiente, aponta e, "infelizmente nem tudo que é visto pelos olhos está ao alcance das mãos devido ao tamanho original dos objetos, à distância, à localização e à impossibilidade de tocar". São preocupações que se deve tomar no instante em que as maquetes possam ser construídas. Nesse sentido, sugerem elas que se trabalhe com maquete relacionada a acidentes geográficos, ao sistema planetário e aos fenômenos da natureza, com modelos criteriosamente escolhidos e com explicações objetivas como, por exemplo, ampliação de objetos pequenos e/ou diminuição de objetos grandes.

Levando em conta que se vive em uma sociedade atrelada à informação e imagem, então necessitaria ensinar-lhes algumas noções de desenho, informações históricas sobre a evolução, a técnica, conhecimentos acerca das ferramentas e materiais empregados. Em suma, volta-se no tempo, no tradicional fazer manual, artesanal para, em seguida, abraçar o que se tem de mais útil nas tecnologias atuais e enveredar, além de tudo, por outras áreas do conhecimento conforme se verá logo adiante. Para se ter uma ideia o desenho é a "representação de formas sobre uma superfície, por meio de linhas, pontos, manchas, com objetivo lúdico, artístico, científico ou técnico", segundo reza no dicionário Aurélio (1995). Com essa definição, percebe-se que o desenho se desdobra em várias disciplinas, como, por exemplo, o desenho artístico e o desenho técnico, ramificando-se em desenho publicitário, arquitetônico, industrial, topográfico, mecânico, elétrico, eletrônico, naval, e muitos outros. Enfim, o caminho inicial sugerido pelo professor e pesquisador seria o trabalho com leitura tendo em vista à formação de imagens e, depois, a orientação sobre as ferramentas, a técnica básica de desenho, objetivando num grau mais avançado, a construção de maquete.

4.3.1 HISTÓRICO DAS MAQUETES

Antes de se chegar à construção da maquete como objeto estético da leitura, é bom saber que antes das letras, o desenho surgiu como meio de comunicação mais usual entre as civilizações antigas, conforme se constata

em estudos iconográficos. Muitos desenhos eram feitos de perfil ou de frente dada sua importância no contexto histórico e social do antigo Egito e Assíria principalmente e, na Grécia, a técnica da reentrância e saliência começa a aparecer na forma e mensagem como processo inovador, diz Smith (1996).

Ao longo do tempo, precisamente no século XV, a perspectiva, bem próxima do que se vê hoje, podia ser notada na Florença, realizada por Filippo Brunelleschi, arquiteto e escultor renascentista entre 1377 e 1466, na Itália e, daí então, nasce um sistema novo de descrição formal da perspectiva, desta feita na arquitetura, a qual Leon Battista Alberti, arquiteto e teórico da arte (1404 – 1472) denominou de *Construzione Legittima*. Muitos outros sucederam, é verdade, e aprimoraram esses estudos, como Leonardo da Vinci, o artista cientista. É, sem dúvida, no período Renascentista que se dá o avanço no desenho em todos sentidos e áreas de conhecimento que vai perdurar até os dias atuais inclusive como prática de disciplina organizada nas escolas.

A partir daí as maquetes, tidas como modelos reais, passam a ser consideradas como avanço nos estudos da perspectiva, pois demonstram toda capacidade espacial de quem as cria, além de fazer prático o raciocínio e pensamento na recepção de um projeto, tornando-se assim um veículo de comunicação em que pesa a interpretação, a ideia, a articulação dos conhecimentos e habilidades durante todo o processo criativo.

Como no Renascimento, em que por meio da perspectiva se representava e criava o meio com seus edifícios, palácios e moradias, o *maquetista*, aqui nestes estudos considerado *maquetista literário*, também projetará seu trabalho mediante domínio de regras, proporções, técnicas e recursos diversos, advindos de tecnologias antigas e modernas, como o propósito de representar segundo sua concepção de análise.

Nesse sentido, o ensino da perspectiva para adequar-se à leitura dos deficientes visuais entra como um aprendizado essencial. Mesmo que pareça impossível, mas é no método tradicional dos traçados, das linhas, da exatidão de tamanho, altura e volume que se torna necessário e eficaz, uma vez contribuir para fruição da linguagem e auxílio na criação de espaços.

Com base em experiências anteriores, objetiva-se, contudo, por meio do resgate do desenho e perspectiva, minimizar o máximo possível as dificuldades para representar o texto em imagem, imagem que possa ser traduzida

novamente em texto. A título de ilustração, pode se visualizar abaixo, duas maquetes – fruto de um trabalho organizado pelo pesquisador no ano de 2010, numa escola da rede pública de ensino e que foram confeccionadas em equipe, composta por alunos com e sem deficiência visual do Ensino Médio, no intuito de registrar e arquitetar as obras *Memórias de um Sargento de Milícias*, de Manuel Antônio de Almeida e *Capitães da Areia*, de Jorge Amado. Na ocasião, as equipes reuniram-se com os demais colegas e, mediantes as peças presentes na maquete, recontaram-se a história, motivados pela subjetividade. Embora este trabalho não seja o objeto de análise cabal no presente estudo, vale relatar aqui alguns métodos empregados para sua execução, partindo-se desde a seleção de leituras em grupo, discussão sobre autor/obra, anotações de palavras, registros de passagens interessantes e que tinham a ver com situações cotidianas do aluno e inclusive o uso de diversos materiais com texturas diversas procurando, por meio de pesquisas e trocas de conhecimento, discutir as influências da arquitetura, regionalismo e cores condizentes às histórias lidas.

Fig.10 – Maquete Memórias de um Sargento de Milícias

Fig. 11 - Maquete Capitães da Areia

4.3.2 A TÉCNICA DO BARBANTE COMO POSSIBILIDADE DE LEITURA TÁTIL

Para a realização das maquetes literárias, além da leitura com preenchimentos de lacunas e inferências, foi preciso toda uma mobilização em termos de pesquisas reais e virtuais, como, por exemplo, estudos realizados das características arquitetônicas de cada período em que as obras foram escritas, bem como o espaço geográfico natural e modificado, a questão de fauna e flora, procurando saber as árvores típicas que enfeitavam o ambiente, a região e seu clima, a indumentária, enfim, passou-se a considerar boa fatia do arcabouço cultural no qual fazem parte as personagens envolvidas na narrativa. Um outro dado relevante é que estas maquetes visam à interpretação e ao fazer artístico dos deficientes visuais e, por isso, precisam ser tateadas. Muitos materiais - lisos e ásperos - foram pensados também, como: lixa, tecido, areia, veludo, feltro, e o barbante pareceu ser o mais indicado nos trabalhos bi e tridimensionais, segundo opinião dos entrevistados durante o processo de pesquisa investigativa.

Tal como o fio de Ariadne, da mitologia grega, o leitor, em posse do barbante, entra na narrativa e, à medida que vai obtendo as informações, situa-se com monumentos remetidos a um tempo e espaço próprios, vai construindo seu percurso, seu mapa mental, perfazendo uso da linguagem cartográfica para sair dela. Residem aqui alguns pontos considerados relevantes e que devem ser tratados na continuação desse trabalho, em futura tese de doutorado, na qual pretende discutir a interatividade do usuário com a maquete criada pelos deficientes visuais, objetivando expandir técnicas de como mover os objetos, permitindo-lhes, assim, caminhar pelo ambiente configurado, como se estivesse *on-line*.

É bom frisar que o termo "linguagem cartográfica", embora remeta a alguns teóricos apenas à disciplina de Geografia, a exemplo de Almeida (2001), no caso em questão, é adaptado para a construção de obras literárias e, mesmo com apoio de pesquisas, a maquete literária pode aproximar ou distanciar da realidade, isto porque depende muito da recepção do leitor, da maneira com que ele sai da narrativa.

Almeida (2001) defende a linguagem cartográfica enquanto recurso didático e afirma que "a formação do cidadão não é completa se ele não domina a linguagem cartográfica, se não é capaz de usar um mapa" (p.18). Apoiado nesse pronunciamento da autora, o termo "mapa" constitui-se aqui em ferramenta indispensável para compreensão do espaço, de um mecanismo de como ir e vir, numa acepção maior: a compreensão dos conteúdos por vias práticas do cotidiano.

Além do mais, o barbante foi um recurso lúdico muito importante em diversos jogos e brincadeiras das crianças em gerações passadas e que, infelizmente, está desaparecendo na atualidade devido aos jogos eletrônicos e às transformações tecnológicas que estamos experenciando. Resgatá-lo como recurso didático seria uma maneira de criar estratégias para ler e escrever, pois desempenha um mecanismo tátil fundamental para percepção de texturas diversas.

Ao utilizar o barbante no processo de leitura e construção de objeto estético de obras literárias, por exemplo, levar-se-ão em conta as variáves táteis e as ações cognitivas derivadas do tato. Nesse contexto, as texturas,

altura e formas (geométricas ou não) e de símbolos especiais permitem proporcionar decodificação imediata.

Dessa forma, preocupa-se também com a cidadania formada do deficiente visual quando este apresentar condições de domínio de leitura em linguagem cartográfica, capaz de usar um mapa para seu direito de ir e vir. Num sentido figurativo, esse direito de ir e vir também pode estar presente nas obras literárias com as quais mantêm contato, uma vez que, ao tatear uma maquete ou uma pintura, representando cenas ou capítulos de uma obra lida, mediante o recurso do barbante, o deficiente transita entre o abstrato e o concreto, o visível e não visível. Na figura que segue, vê-se a obra *Monanina*, de Sebastião Soares, como exemplo de produção com barbante. Trata-se de uma releitura de uma das mais conhecidas obras clássicas do mundo: a *Monalisa* ou *Gioconda,* pintada por Leonardo da Vinci, em 1503. A intenção do autor consiste em traçar caminhos de barbantes sobre obras originais e de releitura para estimular os deficientes visuais a lerem e produzirem, interagindo, assim, não só com o velho e o novo, mas integrando-se cada vez mais do espaço cultural do qual lhe é devido.

Fig. 12 – Monanina, de Sebastião Soares

Conforme se observa, o barbante, um dos estímulos visuais e táteis, pode ser alterado e/ou adaptado por meio de representações de relevo, pode promover um mecanismo de mapa de leitura, além de promover comunicação e entrosamento, estreitando, assim, os caminhos existentes entre autor, texto e leitor.

4.4 OUTROS RECURSOS INOVADORES

Ao mencionar outros recursos inovadores nesse subtópico, cogita-se discutir, finalmente, a influência que a máquina, associada à palavra *techné*, de origem grega, exerce na vida do sujeito pós-moderno. Para Pretto (1999), a técnica não associa mais como arte de fazer e sim com *logos*, ou seja, a razão do fazer. Nessa concepção, "a tecnologia surge como extensão de sentidos do homem" (p.161), isto porque está ligada à ideia de intencionalidade, na criação de sentidos e significado daquele que os produz, executa.

Uma discussão acerca da relação homem-máquina é apresentada também por Santaella (1985). A autora considera três níveis de relação: sensório, muscular-motor e cerebral. O primeiro, o sensório, diz respeito à possibilidade de ampliação da capacidade física do homem, à mecanização da locomoção (movimento) e à ampliação da precisão; o segundo, o muscular-motor, caracteriza-se basicamente no aperfeiçoamento dos olhos e ouvidos. Nesse sentido "enquanto as máquinas musculares produzem objetos, os aparelhos produzem e reproduzem signos: imagens e sons" (p.37). Em relação ao terceiro nível, o cerebral, estão os dispositivos, capazes de processar símbolos. Como se percebe, novos elementos nessa relação homem-máquina são introduzidos, levando em conta, segundo observações de Preto (2000) "o novo tipo de humanidade" (p. 163).

Esse novo tipo de humanidade que considera Pretto (1999) alude às máquinas e aos homens do atual contexto, onde estão cada vez mais se aproximando, não existindo mais entre eles a tradicional separação entre técnica, cultura e sociedade. Para tanto, define o termo *imbricamento* como resposta síntese a qualquer questionamento existente.

Levando em consideração a concepção de mundo hoje, deve-se, então, afastar o estigma de que a tecnologia é a responsável pela desumanização dos

seres humanos, pelo contrário, é a própria reação dos homens em relação à máquina que os desumanizou, comenta Pretto (1999). Então, tornando-se a tecnologia a favor da educação, como forma de instrumentalização dos saberes, de acordo com as teorias de Almeida (2011), acredita-se que novos fundamentos na educação para deficientes visuais, como também novos e possíveis recursos inovadores surjam no processo ensino aprendizagem, e o desenvolvimento de leitura com maquetes táteis talvez seja um deles.

As maquetes táteis, segundo estudos da autora, centram numa composição geográfica, mais focada no espaço físico, um objeto receptivo de leituras no entendimento dos conteúdos das disciplinas de Geografia, meta maior de seu trabalho, usufruto de tecnologia mais sofisticada, conectado ao Mapavox , por exemplo. Um projeto realizado com Mapavox (mapa falado) pode ser encontrado num projeto desenvolvido pelos graduandos em Geografia pela universidade de Federal de São Carlos em 2009, Fabiana Cristina Giehl e Franco Ezequiel Giehl, intitulado *Reflexões sobre alternativas para a educação cartográfica de pessoas com deficiência visual*, publicada pela *Revista latinoamericana para Estudiantes de Geografia.* No artigo, percebe-se a construção de maquetes, a partir do relevo confeccionado com o material EVA mais a inserção e disponibilização de informações sonoras, a partir de computadores contendo o programa Mapavox, compatível com o Windows 95.

A leitura desse artigo suscitou a ideia de desenvolver, futuramente, maquetes com esses recursos inovadores, objetivando ampliar o caráter da acessibilidade e comunicabilidade entre obra e leitor. Há uma pretensão de impulsionar a leitura com razão e interesse maior, mais identificação, levando em consideração que a linguagem tem suas funções sociais, intelectuais e afetivas, levada pelos impulsos de cada um.

Ainda sobre os recursos inovadores que podem superar essa dificuldade, lembremo-nos da Linha de Ação sobre Necessidades Educacionais Especiais, aprovada pela Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, organizada pelo governo da Espanha em cooperação com a UNESCO, realizada em Salamanca, entre 7 e 10 de junho de 1994. Dentre seus objetivos está a implementação da Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas. No que cerne aos recursos necessários, observa-se no capítulo 72:

> Recursos também devem ser alocados para serviços de apoio, para a formação de professores, a centros de recursos e a professores encarregados da Educação Especial. Também deverá ser proporcionada uma assistência técnica apropriada para assegurar uma bem sucedida implementação de um sistema educacional integrador. Abordagens integradoras deverão, portanto, estar ligadas ao desenvolvimento de serviços de apoio, em níveis nacional e local.

Por esse motivo, como função humanizadora da leitura, a escola como um todo deve apropriar-se de inúmeros recursos existentes, antigos ou atuais, inclusive tomar consciência das necessidades e possibilidades de adequação desses recursos em salas de aula. Docentes de diversas áreas, não somente de Geografia e Língua Portuguesa devem buscar no *imbricamento* entre homem e máquina, sugere Pretto (1999) uma estratégia de prazer, de descoberta, em razão dos novos sentidos, e novas significações que o ensino e leitura exigem atualmente. Os benefícios, conforme vistos, são muitos, e a maneira com que se mobiliza o conhecimento, ou uma obra literária, pode ser também muito interessante e explorada com alunos sem deficiência visual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos realizados suscitaram conclusões sobre os diversos aspectos relativos à leitura e à inclusão social dos deficientes visuais participantes desta pesquisa. As leituras teóricas direcionaram a reflexões e a questionamentos a respeito do espaço escolar e familiar nos quais estão inseridos estes deficientes, além de possibilitarem um posicionamento crítico a respeito dos materiais e recursos empregados atualmente nas leituras. A análise correspondeu em grande parte às expectativas da proposta e, inclusive, acenou para outras possibilidades de leituras tão esperadas pelos alunos entrevistados.

Ao questionar as preferências de leituras e os métodos utilizados, o objetivo foi de trazer à baila a discussão histórica do desenho universal, conceito surgido em 1961, o qual regulamenta todos os aspectos da acessibilidade que prevalecem até os dias atuais. Nesse panorama resgatado, chegou-se à conclusão de que muitos deficientes visuais estão ainda fora da escola, ou seja, estão excluídos da sociedade e também da cultura, pelo simples fato de que muito ainda tem que ser feito para cumprimento do direito de ir e vir de cada cidadão brasileiro. Vale lembrar que o quadro atual de deficientes visuais matriculados em estabelecimentos da rede pública de ensino de Paranavaí e Maringá registra 09 alunos e todos eles participaram da entrevista sem nenhum contratempo. Considerando esse pequeno número de alunos e atentando melhor ao projeto de inclusão social e cultural, como se denota, a caminhada é lenta. Muitas adaptações dentro e fora da escola precisam ser revistas para que os alunos frequentem assiduamente o banco escolar. Em alusão à circulação de obras e leituras diversificadas, é outro problema a ser enfrentado, pois as características são as mesmas do passado, o mercado cultural parece preocupado mais com a quantidade do que com a qualidade e muitos dos leitores entrevistados leem *mass mídia* por causa da adaptação e/ou tradução facilitada, permitindo que o sistema braile funcione como um mero decodificador de leitura.

Percebe-se, contudo, que a hierarquização de leitura continua apresentando as mesmas facetas do passado, o mesmo caráter de popularidade e marginalidade e com os leitores deficientes visuais a situação

parece ser mais agravante. Distantes do que seja um cânone, e com muita dificuldade no sistema braile, os alunos não conseguem expandir, socializar, quebrar os horizontes de expectativas, conforme pontuam aluguns teóricos da linha de formação dos leitores, como Jauss (1994) e Iser (1996), por exemplo.

A literatura entre os deficientes visuais, segundo levantamento colhido, assume uma função meramente pragmática, cujos propósitos são de interpretar os códigos consoante as possibilidades dos recursos disponíveis. Por isso é que quando se alude ao braile, exalta-se nele o enorme caminho permitido ao acesso de leitura; porém, o século XXI com seus avanços e multimídias, clamam para que a leitura seja cada vez mais explorada pelos atuais leitores de modo que essa hierarquização literária se desfaça, permitindo que tanto as leituras de *mass mídia* quanto as canônicas sejam realizadas entre eles, em diferentes contextos e com diferentes objetivos.

Ainda, a análise dos dados coletados junto aos alunos deficientes visuais do Ensino Fundamental e Médio mostrou que os 09 participantes preferem as áreas exatas às humanas, o que pressupõem que estão preocupados com questões imediatistas nas quais estão presentes os cálculos, a precisão, a matemática, sobretudo. No entanto, talvez esse seja o reflexo da sociedade como um todo, que os vê como indivíduos necessitados e dependentes, evidenciando uma falha em relação ao tratamento da autonomia, da liberdade de expressão, do fator imaginação e fantasioso tão indispensável para a criação do objeto estético, do fazer criativo, conforme pontua Iser (1996).

No relacionamento desses alunos portadores de deficiência com os não portadores de deficiência pouco se percebe acerca da troca de conhecimentos específicos, pois a leitura realizada por eles ainda é sob forma de decodificação, ao empregar o instrumento braile. Inseridos em sala de aula comum, os diálogos não acontecem com os demais. No caso dos não deficientes visuais, muitos desconhecem o sistema braile, inclusive os professores de outras áreas que chegam para dar sua aula. Observa-se, pois, uma situação onde a exclusão é perceptível a todo momento. Não se denota troca de conhecimentos, de experiência e nem tampouco de parceria efetiva nas atividades em grupo. Com o estudo de literatura e leitura, em especial ao tratamento de *mass midia e* canônica procurou-se pesquisar sobre a indústria cultural em braile e, assim, o que se percebeu foi algo inusitado. Existe uma

produção vasta de obras canônicas publicadas e que estão nas estantes, porém, ignoradas pelos estudantes de um modo geral, influenciados talvez pelo modismo.

A partir de um levantamento teórico a essas observações, vários estudos do campo literário foram encontrados, principalmente os que concernem à leitura, ao leitor e à literatura, e o que se notou foi que algumas propostas foram criadas para minimizar a falta de leitura que, inevitavelmente, aconteceria um dia.

Assim, pensa-se que para os leitores deficientes visuais, outros mecanismos precisam ser explorados os quais envolvem a audição, o paladar, o olfato e, principalmente o tátil. A leitura tátil, a bem da verdade, é uma das propostas de que trata essa pesquisa, pois é com ela que se pretende aplicar a teoria de Iser (1996) quando fala em quebra de expectativas dos horizontes ao criar, por exemplo, objetos estéticos a partir de leituras, no caso as maquetes literárias, cujos estudos aprofundados pretendem-se levar para além dessa pesquisa.

O levantamento de discussões voltadas para os deficientes visuais de Paranavaí e Maringá permitiu tomar conhecimento das dificuldades enfrentadas pelo pesquisador e demais professores em sala de aula. Acredita-se que questões sociais, políticas, econômicas e culturais precisam ser revistas, discutidas em prol de uma aprendizagem mais inclusiva. As teorias sobre letramento literário e as multimodalidades existentes podem favorecer sobremaneira, quando conhecidas e confrontadas com a realidade existente. Nada mais pode ser visto como algo de dominação, como em anos anteriores. Se a hipótese inicial era: “de que forma os métodos de leitura favorecem a inclusão social dos deficientes visuais” a proposta não foi correspondida, isto porque os alunos responderam que gostariam de visitar museus, galerias de arte, participar de eventos em que a literatura seja tateada, manipulada, enfim, mobilizada de tal forma que perde seu estado anêmico, instrucional apenas. As possibilidades de promover essa inclusão cultural por meio de leitura nascem desse caminho, dessa iniciativa tão importante. Se eles leem e têm vontade de ler, resta então, achar algumas soluções.

Outras necessidades foram nascendo a partir das respostas dadas pelos alunos, como as de agrupamento, de socialização, de relacionamento de que

trata Bordieu (2005), por exemplo. Os alunos querem dividir o mesmo espaço, frequentar os mesmos lugares que os não deficientes visuais, enfim, pretendem tornar-se sujeitos agentes, não mais dependentes, como qualquer outro adolescente. Essa informação é confirmada, considerando sua concepção e expansão de leitura e ainda no seu desejo de conhecer os recursos diversos em que a obra literária se faz presente, contextualizada. Assim, abre-se um campo vasto para que tanto os textos de *mass mídia* como os canônicos sejam compartilhados mediante seus interesses, sua fascinação. Alguns responderam, por exemplo, que têm habilidade com as mãos, têm o sentido tátil desenvolvido, outros não sabem ainda quais outras possuem. Bem, se a audição falha, segundo Sá, Campos & Silva (2009) outros sentidos podem ser facilmente recorridos, o que não descarta a possibilidade de trabalhar esse sentido para que desenvolvam atividades táteis, no caso a maquete literária como um recurso multimodal.

Apesar de contextos socioeconômicos e culturais desfavoráveis, os alunos participantes dessa pesquisa relataram suas vivências, suas experiências de vida e de leituras, algumas considerações importantes sobre ensino de tradição denotando, em suas respostas, as contradições existentes entre ler por dever e ler por prazer, divertido, em todos os sentidos, mas que pode ser revertida qualquer obra em cores, desenhos, brincadeiras, tudo a ver com uma geração que gosta e precisa aprender a ler.

Acredita-se que essa pesquisa de cunho etnográfico favoreceu o desenvolvimento da linha de pesquisa campo literário e formação de leitores pelo simples fato de comprovar academicamente, por meio de respostas dadas nos questionários e entrevistas orais, a importância das teorias literárias que situam o leitor e suas práticas literárias. Embora sejam os leitores, em epígrafe, os deficientes visuais, o que se percebe é que a crise no ensino e leitura é a mesma enfrentada pelos não deficientes visuais. Assim, também, pelo simples fato de haver poucas pesquisas em que envolvem os deficientes visuais no campo de letramento e multimodalidade, propõe-se a dar continuidade a essa pesquisa, no intuito de desenvolver novos métodos e recursos táteis de leitura.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera Teixeira de e BORDINI, Maria da Glória. Literatura: **A Formação do Leitor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

ALMEIDA, Rosângela Doin de. **Do desenho ao mapa: iniciação cartográfica na escola**. São Paulo: Contexto, 2001.p.18.

ANDION. C.; SERVA, M. **Teoria das organizações e a nova sociologia econômica**. ERA, v. 46, n. 2, 2006.

Anfisophia.com. O blog da potência/comunidade intempestiva. AFIN – Associação Filosofia Itinerante. Maio de 2012.

ARISTÓTELES. **Poética**. Tradução: Eudoro de Souza. 2. ed. São Paulo: Ars Poética, 1993.

ARNHEIM, Rudolf. **Arte e Percepção Visual: uma psicologia da visão criadora**. São Paulo: Pioneira, 1980.

ARNOLD, Matthew. **Culture and Anarchy.** Cambridge: University of Cambridge, 1994.

AUDEN, W. H. **A mão do artista.** Siciliano. Trad. José Roberto O´Shea. São Paulo: Siciliano, 1993.

BARDIN, Laurence. ***Análise de conteúdo***. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARTHES, Roland. **O prazer do Texto**. São Paulo: Perspectiva, 1973.

BAGNO, Marcos. **Gramática, pra que te quero?**. Curitiba: Aymará, 2010.

BARBOSA, Ana Mae. BARBOSA, A. M. **A imagem no ensino da arte**. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

_____. Arte-**Educação no Brasil**. 5.ed. São Paulo: Perspectiva, 2006.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BAUMGARTEN, A.G. **Estética – a lógica da arte e do poema.** Míriam Sutter Medeiros (trad.). Petrópolis: Vozes, 1993.

BAVCAR, Evgen. A luz e o cego. In: NOVAES, Adauto (org.) **Artepensamento**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BEHAR, P. A. (Org.). **Modelos Pedagógicos em Educação a Distância**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BELLENGER, R. **Como incentivar o hábito de leitura**. Dora Flaksman (trad.). Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

BIRMAN, J. **Por uma estilística da existência**. São Paulo: 34, 1996.

BONICCI, Thomas; ZOLIN, Lúcia Osana. **Teoria Literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas**. 3. ed. Maringá: Eduem, 2009.

BORDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Fernando Tomaz (trad.).Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

_____. **As regras da arte**. São Paulo: Companhia das letras, 2010.

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. **Literatura: a formação do leitor. Alternativas Metológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2005.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais do ensino médio**. Brasília: MEC, 1999.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em http:www.mec.gov.br

BRUNO, Maril M. G. **O desenvolvimento integral do portador de deficiência visual: da intervenção a integração escolar.** São Paulo: Lamara, 1993.

_____. **Reflexão da Prática pedagógica**. São Paulo: Lamara, 1996

CALVINO, Ítalo. **Por que ler os clássicos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. Reginaldo de Moraes (trad.). São Paulo: Editora UNESP, 1999.

_____. (org.). **Práticas da leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

CHAUÍ, Marilena. Merleau-Ponty – obra de arte e filosofia. In: NOVAES, Adauto (0rg.) **Artepensamento**. São Paulo: Companhia das letras, 1994.

CHAUÍ, Marilena. Janela da alma, espelho do mundo. In: NOVAES, Adauto (org.). **O Olhar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

CHIAPPINI, Ligia.(coord.). **Leitura e construção do real: o lugar da poesia e da ficção.** São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção aprender e ensinar com textos; v.4)

COLOMER, Teresa. **Andar entre os livros**. Laura Sandroni (trad.). São Paulo: Global, 2009.

COSCARELLI, Carla Viana*. **Inferência*: Afinal o que é isso**? Belo Horizonte: FALE/UFMG. Maio 2003. http://bbs.metalink.com.br/~lcoscarelli/publica.htm> acesso em 05 de fevereiro de 2013.

COSTA, Marisa Vorraber. Sujeito e subjetividade nas tramas da linguagem e da cultura in: **cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP & A, 2000.

DUARTE, Newton. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigostski**. Campinas: Autores Aplicados, 1996..

EAGLETON, Terry. **Teoria da Literatura**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ECO, Umberto. **Seis passeios pelos bosques da ficção.** Hildegard Feist (trad.). São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

_____. **Apocalípticos e Integrados**.São Paulo: Perspectiva, 1979.

ERICKSON, F. prefácio. In; COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A, A. de (orgs). **Cenas de sala de aula**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

ESCARPIT, Robert. **Sociologia da Literatura**. Lisboa: Arcádia, 1969.

EVEN-ZOHAR, Itamar. 1990. "**Polysystem Theory**". Polysystem Studies, Poetics Today 11:1. 9-26.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio Século XXI, Dicionário de Língua Portuguesa**. 3 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FISH, S.E. **Is There a Text in this Class**? The Authority of Interpretative Communities, Harvard University Press, 1980.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert e RABINOW, Paul. **Michel Foucault**: uma trajetória filosófica – para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, p. 231-149.

_____. **Vigiar e punir. O nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 2003.

FREIRE, Paulo. **A importância de ler**: em três artigos que se completam. 44 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FREUD, S. **Formulações sobre os dois princípios do funcionamento mental**. In: ESB das obras completas de Sigmund Freud. Imago, Rio de Janeiro, 1996. v. XII, p. 233-244.

_____. **Uma nota sobre o inconsciente em psicanálise**. In: ESB das obras completas de Sigmund Freud. Imago, Rio de Janeiro, 1996. v. XII, p. 275-285. Freud, S. (1915). O Inconsciente. In: ESB das obras completas de Sigmund Freud. Imago, Rio de Janeiro, 1996. v. XIV, p. 165-209.

GERALDI, João Wanderley. Prática de leitura na escola. IN: GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto em sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2002.

GIEHL, Fabiana Cristina e HARLOS, Franco Ezequiel. **Reflexões sobre alternativas para educação ortográfica.** fabicris2009@yahoo.com.br e francoeh@yahoo.com.br. Graduandos do curso de Bacharelado em Geografia Humana Universidade Federal da Integração Latino Americana – UNILA. Brasil.

GOULDING, C. **Grounded Theory, Ethnography and Phenomenology. A Comparative Analysis of Three Qualitative Strategies for Marketing Research**. European Journal of Marketing, v. 39, n. 3 / 4, pp. 294-308, 2005.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**, 4. ed. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro (trad.). Rio de janeiro: DP&A, 2000

HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo**. Rio de Janeiro: Vozes, 1986.

HERNANDEZ, Fernando. **Cultura Visual, mudança educativa e projeto de trabalho**.Jussara Haubert Rodrigues (trad.). Porto Alegre: Artes Médicas do sul, 2000.

HOHENDAHL, Peter Uwe. **Indtroduction to Reception Aesthetics – New German Critique**, 4 (1) : 29-63, Inverno de 1977.

HOLANDA, Aurélio Buarque de. **O Novo Dicionário de Língua Portuguesa**. Rio de janeiro. Nova Fronteira: 1995.

HOLGONSI, S. G.S. Publicado no Jornal "**A Razão**" em 30.05.2002. Artigo escrito com base na entrevista ao Programa Modernidade - São Paulo - 02.02.2002. Entrevistador: Mário Cortella - Entrevistados: Holgonsi Siqueira, Octávio Ianni, Diana Domingues, Mirela (FAAP).

HOUSEN, A. ***Validating a Meaure of aesthetic; development for museums andschools.*** *1 lvs Review, Massachusets College of Art, V.2, n.2, p.213-*

237,1992. Disponívelem: http://www.vue.org /documents/validating.html, acesso em agosto de 2009.

HUTCHEON, Linda. **Uma teoria da Adaptação**. André Cechinil (trad.). UFSC. Florianópolis: 2001

INGARDEN, Roman. **A obra de arte literária**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1979.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura –** uma teoria do efeito estético**.** Vol. 1. Johannes Kretschmer (trad.). São Paulo: 34, 1996.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura –** uma teoria do efeito estético**.** Vol. 2. Johannes Kretschmer (trad.). São Paulo: Ed.34, 1999.

JAMESON, Fredric. **Sobre os "Estudos de Cultura"**. In: novos estudos, CERBRAP, n. 39, jul/1994, pp. 11-48

JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. São Paulo: Ática, 1994.

_____. O prazer estético e as explicações fundamentais da poiesis, aisthesis e katharsis. In: JAUSS, Hans Robert. Et AL. **A literatura e o leitor: texto de estética da recepção**. 2 ed. Luiz Costa Lima (coord. E trad.). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002, p. 67-84.

KANT, Immanuel. **Crítica da Razão Pura**. São Paulo: Nova Cultura, 1999 (Coleção os Pensadores)

KEHL, Maria Rita, in: DEBORD, GUY. **A sociedade do espetáculo – comentários sobre a sociedade do espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2000.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor: Aspectos cognitivos da leitura**. Campinas, SP. Pontes, 2000.

_____. ***Oficina de leitura, teoria & prática.*** *Campinas: Pontes, 2002.*

KRESS, G. & VAN LEEUWEN, T. **Reading images: The grammar of visual design**. London: Routledge, 1996.

KUENZER, Acácia. (Org.). **Ensino Médio: Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMANN, Regina. **Literatura infantil brasileira**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1987

LÉVY, Pierre. **O que é o virtual?** Paulo Neves (trad.). São Paulo: Ed 34, 1996.

_____. **Cibercultura**. São Paulo: 34, 1999.

LYRA, Pedro. **Literatura e Ideologia. Ensaios de Sociologia da Arte**. Petrópolis: Vozes, 1979.

MATTHEW, Arnold. **Ensaios sobre a crítica.** 1865 in: HUXLEY, Thomas Henry. Escritos sobre a ciência e a religião. São Paulo: Unesp, 2008

NORBERT, Elias. **O Processo Civilizador: Uma História dos Costumes.** Ruy Jungmann (trad.). Rio de Janeiro, Jorge Zahar, vol. 1, 1990.

OTT, Robert W. Art ***in education: Na International Perspectiv***. Pennsylvania; Pennsylvania State University Press, 1984.

OSTROWER, F. **Criatividade e Processos de Criação.** Petrópolis: Vozes, 1997.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná**. Curitiba, SEED, 1990.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental da Rede Pública Estadual**. Curitiba, SEED, 2006

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa para a Educação Básica**. Curitiba, SEED, 2006..

PAREYSON, Luigi. **Os problemas da Estética**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

PARSONS, M. J. **Compreender a Arte**. Lisboa: Presença, 1992

PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Inútil Poesia.** São Paulo: Companhia das letras, 2000.

PRETTO, N. D. L. **Poéticas Públicas Educacionais: dos materiais didáticos aos multimídias**. Reunião anual da ANPEd 1999, Caxambu: ANPEd, 1999.

QUEIROZ, Helen. **Cinema e Memória.** Jornal da Cidade *online*. Carangola: 29/03 de 2012.

RUDIO, Franz Victor. **Introdução ao projeto de pesquisa científica.** Petrópolis: Vozes, 1986.

SÁ, Elizabet D.; CAMPOS, Izilda M.; SILVA, Myrian B. **Atendimento Educacional Especializado - deficiência visual.** São Paulo: UNICAMP, 2009.

SANTAELLA, L. **O que é Semiótica**. 3 edição. São Paulo: Brasiliense, 1985.

_____**. Semiótica Aplicada.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

_____**. Matrizes da Linguagem e Pensamento: sonora, visual, verbal**. São Paulo: FAPESP/Iluminuras, 2005.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela Mão de Alice – o Social e o Político na pós-modernidade.** São Paulo: Cortez, 1989.

SARAMAGO, José. **O Ensaio da Cegueira**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001

SARDELICH, Maria Emília. **Leitura de Imagens, Cultura Visual e práticas educativas**. Cadernos de Pesquisa. V-36, 1-118, p. 415-472, maio/agosto 2006.

Secretaria do ensino fundamental - DADE - Departamento de apoio ao desenvolvimento educacional. Apoio à educação inclusiva. Barueri, 2003.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. **Estética e Literatura** in: CUlt, no. 120, ano 10, 12.2007

_____. **O local da diferença**. São Paulo: 34, 2005.

SILVA. Otto Marques da. **A epopéia ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e hoje***.* São Paulo: Dedas, 1998.

SILVA, Ezequiel Theodoro. **A produção da leitura na escola (pesquisas x propostas).** 2. edição. São Paulo: Ática, 2005

THERRIEN, Ângela S.; THERRIEN, J. in: **Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender** (org). Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

VALENTINI, Maurício. HTTP://valentini.idsocial,com.br. Acesso em 19 de setembro de 2012.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1993.

WIELEWICKI, Vera Helena G. **A pesquisa etnográfica como construção discursiva.** Acta Scientiarum, Maringá: 23(1); 27-32, 2001.

ZAPPONE, Mirian Hisae Yagashi. Estética da Recepção. In: BONNICI Thomas e ZOLIN Lúcia Osana. **Teoria Literária**. Maringá: Eduem, 2009.

ZILBERMAN, Regina. **Fim dos livros, fim dos leitores?** São Paulo: Senac, 2001.

_____. **Estética da Recepção e História da Literatura**. São Paulo: Ática, 1989.

ANEXO I

Questionário 1

Este questionário tem por objetivo verificar como e de que forma a mobilidade do deficiente visual acontece no espaço cultural, se sua inclusão social acontece de fato no que tange à leitura de obras canônicas ou não, a eventos artísticos a ela relacionados, bem como de que maneira sua recepção sobre obras de arte pode ser melhorada, acessível e palpável, de modo a torná-lo agente partícipe e transformador da sociedade, e tal propósito é parte do Projeto de Dissertação "**O USO DE MAQUETE – UMA POSSIBILIDADE DE LEITURA COMO OBJETO ESTÉTICO**", orientado pela professora doutora Vera Helena Gomes Wielewicki – da UEM, e desenvolvido por Sebastião Soares de Castro.
De antemão, muito obrigado.

1 - Dados de Identificação

Nome:_____ Nascimento:_____/_____/_____

Sexo: ( ) masculino ( ) feminino

Endereço atual: _____Bairro:_____

Cidade:_____Fone:_____

Série:_____ Estado civil _____

Naturalidade:_____

Local de trabalho:_____

Nome do Pai:_____Escolaridade:_____

Nome da mãe:_____ Escolaridade:_____

Outras pessoas na casa:_____

Outros casos de deficiência na família:_____

Caso a criança não more com a família quem é o responsável: _____

Observações necessárias:_____

2 - Antecedentes pessoais

Manipula objetos: que tipo?_____

Dorme bem: tem algum hábito:_____

Tem quarto separado: dorme com: ( ) irmãos ( ) pais ( ) outra pessoa:
Obedece facilmente: a quem em especial? _____

Por qual dos progenitores apresenta mais afinidade?_____

Tem algum hábito específico? Qual?_____

Costuma mentir, inventar, fantasiar? ( ) sim ( ) não

3 - Antecedentes médicos

A deficiência visual foi notada quando e por quem?_____

Submete-se a exame oftalmológico? (local, data e médico):_____

Usa óculos: comuns ou recursos específicos (tipo): há melhora:_____

Além da deficiência visual, existem outras?_____

4 - Antecedentes sociais e econômicos

Atitude da família frente à deficiência da criança (negação, raiva, depressão, aceitação)
_____

Relacionamento entre os pais é harmonioso? ( ) sim ( ) não

Atitudes da mãe em relação à criança é: ( ) paciente ( ) carinhosa ( ) exigente
( ) castiga:como

Atitudes do pai em relação à criança é : ( ) paciente ( ) carinhoso ( ) severo ( ) autoritário
( ) castiga (como):

Relacionamento com os irmãos: ( ) boa ( ) regular ( ) ótima

Relaciona-se com pessoas fora de casa? Com quem? _____

Brinquedos, passatempo, e atividades prediletas:_____

Tipo de moradia: ( ) própria ( ) alugada ( ) cedida ( ) financiada

Renda mensal da família:

Em sua casa há:

( ) Rádio ( ) TV ( ) Aparelho de som ( ) Computador ( ) Quadros

Você costuma ler? ( ) sim ( ) não ( ) às vezes
Em caso positivo: você lê por que é obrigado, ou por que gosta realmente de ler?_____

O que gosta de ler?

( ) bíblia ( ) jornais ( ) revistas ( ) poesias ( ) romances ( )outros ( ) Quadrinhos

Quem mais lê em sua família?Cite._____
Em caso positivo, o que lê?_____

Você já foi presenteado com livros? Quantos?
_____

Qual o último livro que você leu? Fale um pouco dessa leitura.

_____

_____.

5 - Antecedentes escolares

De que matéria gosta mais?
Apresentou dificuldades escolares?
Faz atividades propostas para casa? ( ) sim ( ) não ( ) às vezes

Local e data:

_____
assinatura

ANEXO II

Questionário 2

Este questionário tem por objetivo verificar como e de que forma a mobilidade do deficiente visual acontece no espaço cultural, se sua inclusão social acontece de fato no que tange à leitura de obras canônicas ou não, a eventos artísticos a elas relacionadas, bem como de que maneira sua recepção sobre obras de arte pode ser melhorada, acessível e paupável, de modo a torná-lo agente partícipe e transformador da sociedade, e tal propósito é parte do Projeto de Dissertação "**O USO DE MAQUETE – UMA POSSIBILIDADE DE LEITURA COMO OBJETO ESTÉTICO**", orientado pela professora doutora Vera Helena Gomes Wielewicki – da UEM, e desenvolvido por Sebastião Soares de Castro.
De antemão, muito obrigado.

1- Identificação:

Nome:
_____

2- Informações pessoais

Você sabe o que é Orientação e Mobilidade? (se o aluno não souber, o professor deve explicar)

_____

Você tem algum problema para ouvir? Em que situação_____

Você tem dificuldade para ouvir quando está andando? ( ) sim ( ) não

Você usa aparelho auditivo? Em caso positivo, como é ele? _____

Você recebeu algum treinamento para usá-lo?_____

Você tem alguma outra deficiência, além da cegueira?_____

Você teve alguma instrução prévia em Orientação e Mobilidade? Em caso positivo perguntar:

Quais projetos de Orientação e Mobilidade você fez parte? _____

O que você aprendeu com ele?_____

Que tipo de coisas você faz que estejam ligadas à Orientação e Mobilidade?

Você gostaria de fazer Orientação e Mobilidade relacionado à leitura e à produção de arte?_____

Você tem interesse em sair de casa para pintar, ir a teatro, ir ao museu, à galeria de arte?
_____

O que gostaria de conhecer nesses lugares?_____

Você fica incomodado com:

( ) luzes brilhantes
( ) escuridão
( ) pouca luz
( ) espaço com muitos móveis, colunas

Data:_____/_____/_____

_____
assinatura

ANEXO III

Questionário 3

Este questionário tem por objetivo verificar como e de que forma a mobilidade do deficiente visual acontece no espaço cultural, se sua inclusão social acontece de fato no que tange à leitura de obras canônicas ou não, a eventos artísticos a ela relacionados, bem como de que maneira sua recepção sobre obras de arte pode ser melhorada, acessível e palpável, de modo a torná-lo agente partícipe e transformador da sociedade, e tal propósito é parte do Projeto de Dissertação "**O USO DE MAQUETE – UMA POSSIBILIDADE DE LEITURA COMO OBJETO ESTÉTICO**", orientado pela professora doutora Vera Helena Gomes Wielewicki – da UEM, e desenvolvido por Sebastião Soares de Castro.
De antemão, muito obrigado.

1- Identificação:

Nome:
_____

2. Atividades da vida diária

Sabe colocar líquidos num recipiente?

Assoa o nariz?

Calça meias, sapatos? Amarra-os? Faz um nó?

Introduz uma chave na fechadura abrindo-a

Conhece os utensílios domésticos? Sabe utilizá-los?

Descasca frutas?

Sabe usar material de limpeza (vassoura, rodo, pá)

Escova os dentes?

Veste-se sozinho?

3. Mobilidade e postura

Sabe fazer o movimento de subir e descer escadas?

Sabe dobrar esquinas?

Sabe guiar-se pelos cômodos da casa ou fora dela?

Sabe fazer exercícios respiratórios?

Rola no chão

Tem expressão facial

Sabe abrir e fechar as mãos? De urna só vez

Sabe fazer o movimento de rotação com a cabeça?

Inclina o tronco, sem flexionar os joelhos.

Flexiona as pernas? Deita-se no chão de bruços dos lados

Conhece direita e esquerda

É destro canhoto ambidestro

Tem orientação espacial?

Conhece Longe perto em cima em baixo atrás na frente fora dentro alto baixo Pequeno grande entre começo fim

Tem orientação temporal?

Conhece, associando a atividades dia/ manhã /tarde/ noite/ ontem/ hoje/ amanhã depois de amanhã; horas/ datas/ dias da semana/ meses/ estações do ano

Salta num pé só

Salta para frente

Salta com os dois pés juntos, sem avançar para frente?

Anda nas pontas dos pés? nos calcanhares?

Sabe andar "em roda" com outras crianças?

Pula corda?

Sabe correr?

Consegue encaixar pinos?

Enfia argolas?

Sabe encaixar figuras geométricas?

Corta-o com tesoura?

Sabe trabalhar com massa plástica?

4. Coordenação motora

Abre, fecha uma caixa?

Consegue superpor discos de tamanho progressivos?

Contas? Miçangas?

Amassa papel? Rasga-o

Papel grosso fino tecidos

Reproduz cria algum objeto?

Sentido e Percepções

Compara pesos?

Classifica: lixas tecidos papéis madeira outros materiais

Reconhece pelo tato, o material de que é feito um objeto?

Reconhece pontos em relevo apenas em Braille?

Tem sensação térmica? Quente Morno Frio

Sabe discriminá-las? Diferencia um objeto mole de um duro?

Diferencia um objeto macio de um áspero? Reconhece ambientes pelo olfato? Quais?

Reconhece os principais sabores, distinguindo suas utilidades?

Reconhece ambientes pelo som? Quais?

Reconhece vozes dos animais? Quais?

Reconhece claro/escuro/vultos

Reconhece cores? Quais.
Reconhece tonalidades? Quais?

Reconhece figuras pretas no branco? ou vice-versa

Preenche com lápis de cor, o espaço entre duas linhas escuras? Recobre linhas?
Recorta linhas?

Colore, respeitando contorno, figuras grandes, médias ou pequenas

Recorta, respeitando o contorno, figuras grandes médias

5. Memória e conhecimentos

É capaz de exprimir alguma lembrança?

Reconhece pessoas que viu há duas ou três semanas e pela voz?

Repete sentenças? Repete (pequenas) estórias?

Descreve, demonstrando conhecimento real, ambientes conhecidos?

É capaz de descrever um passeio?

É capaz de relatar uma cena de um livro?

Data: _____/_____/_____

_____
Assinatura