

EU TAMBÉM SOU POESIA: PRÁTICAS DE LETRAMENTOS LITERÁRIOS PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL

I AM ALSO POETRY: LITERARY PRACTICES FOR VISUALLY IMPAIRED STUDENTS

Marcia de Oliveira GOMES¹

RESUMO: o presente artigo visa a compartilhar práticas de letramentos literários desenvolvidas com estudantes com deficiência visual no Instituto Benjamin Constant, assim como a análise dos poemas produzidos em decorrência das atividades propostas. A perspectiva do ensino de literatura se fundamenta em autores, como Candido (2004), para o qual a literatura exerce importante papel no processo de humanização e formação de uma consciência sociopolítica, e Cosson (2018), que reflete sobre a escola enquanto espaço para a apropriação sistematizada da linguagem literária. Este estudo tem como metodologia a pesquisa-ação, que diz respeito à resolução de um problema coletivo de forma colaborativa entre pesquisadores e sujeitos participantes (THIOLLENT, 1986) e a Análise Dialógica do Discurso como embasamento para a observação do *corpus*, constituído a partir da seleção de escritos da turma. Desse modo, procuro por meio desta discussão e das experiências relatadas apontar caminhos para um trabalho significativo a partir das vivências dos aprendizes tanto na leitura quanto na escritura, enquanto construção e expressão de pensamentos e emoções, assim como na descoberta de si e do mundo por meio da relação com a literatura, contribuindo para a formação leitora e cidadã de pessoas com deficiência visual.

PALAVRAS-CHAVE: Letramentos literários. Deficiência visual. Literatura. Ensino médio.

ABSTRACT: this article aims to share literary literacy practices developed with visually impaired students at the Benjamin Constant Institute, as well as the analysis of the poems produced as a result of the proposed activities. The perspective of teaching literature is based on authors such as Candido (2004), for whom literature plays an important role in the process of humanization and formation of a sociopolitical conscience, and Cosson (2018), who reflects on the school as a space for systematized appropriation of literary language. This study uses action-research as a methodology, which concerns the resolution of a collective problem in a collaborative way between researchers and participating subjects (THIOLLENT, 1986) and Dialogical Discourse Analysis as a basis for the observation of the corpus, constituted from the selection of class writings. Thus, through this discussion and reported experiences, I seek to point out ways for meaningful work based on the experiences of learners both in reading and writing, while building and expressing thoughts and emotions, as well as in discovering themselves and the world through through the relationship with literature, contributing to the formation of readers and citizens of visually impaired people.

KEYWORDS: Literary literacies. Visual impairment. Literature. High school.

¹ Doutora em Letras pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professora do Instituto Benjamin Constant (IBC). E-mail: marciagomes@ibc.gov.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3243-2206>

<https://doi.org/10.36311/2358-8845.2022.v9n2.p99-112>



This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS: PALAVRA MORDIDA

*Quando eu morder
a palavra,
por favor,
não me apressem,
quero mascar,
rasgar entre os dentes,
a pele, os ossos, o tutano
do verbo,
para assim versejar
o âmago das coisas.*

(Conceição Evaristo)

Início este texto com os versos de Conceição Evaristo, porque eles carregam consigo um dos principais temperos do cozer-sorver literatura: o de se redescobrir na palavra. É preciso sensibilidade para abocanhar uma palavra e saboreá-la com o corpo inteiro, desvelando sem pressa sua essência, (re)criando memórias, significados, impressões, enquanto se abrem caminhos para o conhecimento e a percepção sensível de uma infinidade de mundos.

Apreciar essa experiência, vivenciá-la de forma consciente e apropriar-se dela exigem aprendizado. E desse processo de aprendizado, que gesta o pensamento crítico perante os textos-vida, é que se formam o gosto pela leitura literária e o próprio leitor. Para Candido (2004, p. 174), a literatura se constitui de “todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura”. Assim, a canção que nina o bebê, o conto de fadas que inspira o casamento dos sonhos, a poesia que desperta, indigna, acalanta, o romance que faz sentir, que faz pensar, a novela de televisão, o caso, a conversa, enfim, tudo o que nos cerca, não só o que lemos/ vemos/ escutamos, mas o que pensamos, o que sonhamos é atravessado por todo um universo de ficção e poesia, o que me leva a afirmar que a literatura é parte integrante de quem somos. Ademais, “a literatura é pensamento e conhecimento do mundo psíquico e social em que vivemos. A realidade que a literatura aspira compreender é, simplesmente (mas, ao mesmo tempo, nada é assim tão complexo), a experiência humana” (TODOROV, 2009, p.77).

Trabalhar, portanto, com literatura na escola é proporcionar experiências com os mundos materializados em textos, lendo-os sob diversos prismas, compreendendo-os (e se compreendendo), (re)criando-os (e se recriando) à medida que se toma consciência crítica de si e do outro. Nesse sentido, a formação de leitores se configura um desafio, que vai da aprendizagem sistematizada das competências e habilidades de leitura e escrita ao fortalecimento da educação literária, a fim de se propiciar uma experiência plena de leitura e um maior domínio sobre a linguagem e seus recursos expressivos.

No que tange a estudantes com deficiência visual, esse desafio se intensifica, pois se faz necessário oportunizar o acesso e a acessibilidade ao mundo letrado em toda a sua dimensão artística, verbal e visual, além de pensar atividades significativas de experimentação, fruição e posicionamento crítico em relação ao texto. Incluir é, portanto, mais que uma palavra, trata-se de um ato contínuo que deve conduzir todo o processo pedagógico: do planejamento à atuação em sala de aula.

O presente artigo se propõe a compartilhar práticas desenvolvidas em aulas de Literatura para discentes do 1º ano do ensino técnico em Instrumento Musical do Instituto Benjamin Constant, especializado em deficiência visual. Tal compartilhamento se dá com o intuito de contribuir com professores-pesquisadores quanto a métodos e recursos para letramentos literários utilizados com esse público como ponto de partida, mas aplicáveis a outros contextos, com as devidas adaptações exigidas pelas subjetividades dos sujeitos envolvidos e os cotidianos distintos. Outrossim, também se intenta, por meio da análise do *corpus*, constituído por poemas produzidos pelos estudantes em resposta às práticas de sala de aula, refletir sobre como eles se constituem discursivamente enquanto sujeitos, expressando-se por meio da literatura em diálogo consigo e com o mundo.

1. POR ORA, SEM PRESSA: ALGUMAS PALAVRAS SOBRE DEFICIÊNCIA VISUAL

O escritor britânico H. G. Wells (2008), em seu conto *Em terra de cego*, narra a história de um vale isolado, nos Andes Equatoriais, no qual todos os habitantes são cegos. Certo dia, um montanhês sofre um acidente e cai em um precipício que o leva ao povoado. Ao perceber que a população é cega, ele imagina que, por enxergar, será tratado como rei, mas aquelas pessoas desconheciam não só o sentido da visão, mas toda a carga cultural por ele criado e tinham reinventado sua própria história, crenças e costumes, solidificados ao longo de quinze gerações de pessoas cegas. Desse modo, o montanhês é tratado como louco, por afirmar possuir a insólita capacidade de enxergar, e inepto, por se mostrar incapaz de se locomover na escuridão, uma vez que, ali, trocava-se o dia pela noite.

O estranhamento produzido por essa narrativa decorre da inversão da lógica vigente, apresentando uma sociedade alicerçada na ausência da visão e suas implicações. Tal conjuntura nos leva a refletir sobre como os processos culturais são construídos, ao longo do tempo e das civilizações, em torno de uma compreensão visual do mundo, que exclui e desqualifica quem não enxerga. Para Vigotski (2022, p. 117): “A cegueira é um estado normal e não patológico para a criança cega, e é sentida por ela apenas indiretamente, secundariamente, como resultado de sua experiência social refletida sobre si mesma”. Podemos estender essa reflexão à criança com baixa visão que só consegue perceber o quanto enxerga e como enxerga na medida em que tem contato com o meio e com os obstáculos físicos, atitudinais e comunicacionais com os quais se depara.

As barreiras que se estabelecem sócio-histórico-culturalmente podem impedir ou dificultar na criança cega ou com baixa visão o desenvolvimento pleno e a participação no meio em que se inserem, desse modo, deve ser também social a compensação à deficiência. Nuemberg (2008) em leitura crítica aos estudos do autor afirma que:

A compensação social a que se refere Vigotski consiste, sobretudo, numa reação do sujeito diante da deficiência, no sentido de superar as limitações com base em instrumentos artificiais, como a mediação simbólica. Por isso, sua concepção instiga a educação a criar oportunidades para que a compensação social efetivamente se realize de modo planejado e objetivo, promovendo o processo de apropriação cultural por parte do educando com deficiência (NUEMBERG, 2008, p. 309).

No âmbito educacional, é preciso considerar estratégias e recursos pedagógicos para auxiliar estudantes com deficiência visual, sempre pensados a partir de cada sujeito, que é único e que precisa ter suas subjetividades conhecidas, compreendidas e respeitadas. Por exemplo, é inegável

a contribuição comunicacional do Sistema Braille para pessoas cegas, enquanto tecnologia, que propicia autonomia no processo de escrita e de leitura; nesta última, possibilitando, ainda, que se trilhem os próprios caminhos pela compreensão e fruição do texto, cada qual a seu ritmo e voz. Tal aprendizado não se encontra em oposição aos usos das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTICs), indispensáveis hodiernamente, para a inclusão digital; um não exclui, nem desvaloriza o outro. Cabe ressaltar, porém, que, em alguns casos, quando comprometimentos motores, intelectuais ou ainda a perda recente de visão dificultem ou impeçam o acesso ao Sistema Braille, é necessário recorrer a computadores ou dispositivos móveis como únicas ferramentas de escrita e leitura/ escuta de forma temporária ou mesmo permanente no trabalho em sala de aula.

No tocante a pessoas com baixa visão, além dos aparelhos eletrônicos já citados, podem ser empregados recursos ópticos, que dizem respeito a mecanismos com lentes de uso especial para proporcionar um melhor desempenho visual, e não ópticos, que se referem tanto a materiais impressos com fonte ampliada e contraste, quanto a acessórios, como lápis 4B ou 6B, canetas de ponta porosa, suporte para livros, cadernos com pautas pretas espaçadas, tiposcópios (guia de leitura) e mesmo chapéus e bonés para diminuir o reflexo da luz em sala de aula. Também estão incluídas alterações no ambiente, na iluminação e no mobiliário para facilitar o processo de leitura (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007).

Ademais, deve-se considerar que ler envolve para além de meramente decodificar a combinação de símbolos do alfabeto, sendo necessário construir significados a partir do conhecimento linguístico e extralinguístico, de modo que as atividades de leitura e escrita se articulem com o efetivo letramento, entendido como “o conjunto de práticas sociais nas quais a escrita tem um papel relevante no processo de interpretação e compreensão dos textos orais ou escritos circulantes na vida social” (KLEIMAN, 2002, p. 377).

Assim, essas práticas precisam ser tanto acessíveis quanto significativas, oportunizando-se que se vivenciem os textos e seus sentidos e fugindo-se ao ensino pautado em uma abordagem historiográfica e tecnicista, pois, conforme adverte Todorov (2009, p. 33), um ensino assim disposto “dificilmente poderá ter como consequência o amor pela literatura”, levando ao fracasso da formação do leitor literário.

2 RASGAR, MASCAR, DEGUSTAR O VERBO: LETRAMENTOS LITERÁRIOS

Enquanto manifestação cultural, a literatura desempenha dois valorosos papéis no desenvolvimento humano. O primeiro diz respeito à ampliação e apuramento de nosso conhecimento e percepção acerca de nós mesmos e do mundo, por meio da palavra em suas dimensões artísticas, desenvolvendo nossa “quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante.” (CANDIDO, 2004, p.180).

Já o segundo refere-se à consciência das condições e in condições do mundo em que nos inserimos, convidando-nos a um engajamento social face às iniquidades que o permeiam. Assim, “a preocupação com o que hoje chamamos direitos humanos pode dar à literatura uma força insuspeitada. E reciprocamente, que a literatura pode inculcar em cada um de nós o sentimento de urgência de tais problemas” (CANDIDO, p.184).

Tal perspectiva é corroborada por Cosson (2018) ao tratar da formação leitora:

Ser leitor de literatura na escola é mais do que fruir um livro de ficção ou se deliciar com as palavras exatas da poesia. É também posicionar-se diante da obra literária, identificando e questionando protocolos de leitura, afirmando ou retificando valores culturais, elaborando e expandindo sentidos. Esse aprendizado crítico da leitura literária, que não se faz sem o encontro pessoal com o texto enquanto princípio de toda experiência estética, é o que temos denominado aqui de letramento literário (COSSON, 2018, p. 120).

É desse rasgar, mascar o verbo, explorando suas potencialidades, degustando sua expressividade em um processo de apropriação da linguagem literária que se constituem os letramentos literários. Opto por, neste artigo, empregar esse conceito no plural, em consonância com Neves e Bunzen Júnior (2021) que ampliam o conceito para incorporar a diversidade de eventos e práticas literárias dentro e fora do ambiente escolar, e com Soares (2005, p. 30), para quem a leitura “é um processo complexo e multifacetado, que exige diferentes protocolos de leitura, “depende da natureza, do tipo, do gênero daquilo que se lê, e depende do objetivo que se tem ao ler”. Em relação ao texto literário não é diferente, os modos de ler dependem também do estilo do autor, da estética, do distanciamento entre o contexto de produção da obra e as condições de circulação e recepção do texto. Não se lê um conto do século XIX, em uma antologia, da mesma maneira que se lê um poema contemporâneo nas redes sociais, por exemplo.

A importância dos letramentos literários é corroborada por diretrizes norteadoras da prática docente. Em 2006, os Parâmetros Curriculares para o ensino médio já indicavam: “faz-se necessário e urgente o letramento literário: empreender esforços no sentido de dotar o educando da capacidade de se apropriar da literatura, tendo dela a experiência literária” (BRASIL, 2006, p. 55)

E mais recentemente a Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2018) reflete sobre a formação de leitores/as fruidores/as e críticos/as com fundamento nesses pressupostos:

Para que a função utilitária da literatura – e da arte em geral – possa dar lugar à sua dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora, é preciso supor – e, portanto, garantir a formação de – um leitor-fruidor, ou seja, de um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de “desvendar” suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura (BRASIL, 2018, p. 138).

Mas se ao ingressar na escola, o contato com o universo poético e ficcional ocorre de forma lúdica para se fazer conhecer e encantar, conforme as crianças vão avançando nos anos escolares, muitas vezes, o exercício de leitura literária ora se transfigura em pretexto para os estudos gramaticais; ora deixa de ter um objetivo para além do preenchimento de fichas de verificação de leitura e o livro passa de fruição à mera obrigação. No ensino médio, quando uma disciplina inteira é (ou deveria ser) dedicada à leitura literária, muitos docentes acabam se pautando tão-somente em um estudo historiográfico, deixando de lado a apreciação da obra em todas as suas dimensões. Para Cosson (2018):

é fundamental que se coloque como centro das práticas literárias na escola a leitura efetiva dos textos, e não as informações das disciplinas que ajudam a constituir essas leituras, tais como a crítica, a teoria ou a história literária. Essa leitura também não pode ser feita de forma assistemática e em nome de um prazer absoluto de ler. Ao contrário, é fundamental que seja organizada segundo os objetivos da formação do aluno, compreendendo que a literatura tem um papel a cumprir no âmbito escolar (COSSON, 2018, p.23).

Assim, para se trabalhar literatura na escola, cabe amalgamar prazer e conhecimento, que se completam e se alicerçam. É preciso sensibilizar estudantes para a linguagem literária, construir com eles/elas conhecimentos acerca do contexto sócio-histórico e cultural das obras, de modo que sejam capazes de rasgar, mascar, degustar o verbo e ressignificá-lo a partir da experiência da arte.

3 PARA ASSIM VERSEJAR: PRÁTICAS EM SALA DE AULA

3.1 MÉTODO: CAMINHOS PERCORRIDOS

O desenvolvimento de uma pesquisa pressupõe a delimitação da conjuntura e das escolhas pertinentes à sua realização, no que diz respeito às bases metodológicas, objetivos, procedimentos e instrumentos utilizados, a fim de que se possa compreender o processo de investigação científica. Explicitar a metodologia utilizada, portanto, permite que se compartilhem caminhos para que outros pesquisadores possam reproduzi-los e aperfeiçoá-los a partir de sua própria perspectiva e objeto de pesquisa.

No tocante à presente proposta, os pressupostos metodológicos têm como base a pesquisa-ação:

um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 1986, p. 14)

Tal escolha se fundamenta no fato de que o processo de construção de conhecimento acerca de leitura literária para pessoas com deficiência visual se deu, nesta pesquisa, a partir da prática docente em sala de aula em caráter colaborativo pesquisadora/ estudantes, alicerçado na participação ativa nas atividades pedagógicas. Desse modo, é possível investigar as possibilidades e dificuldades nesse processo de ensino-aprendizagem, propiciando-me, enquanto professora e pesquisadora, refletir sobre minhas práticas e transformá-las e, a partir da difusão dos resultados da pesquisa, estender tal oportunidade aos demais profissionais.

Os dados coletados, a partir das produções textuais realizadas em sala pelos estudantes, foram investigados sob a luz da Análise Dialógica do Discurso, que se assenta na concepção bakhtiniana de linguagem sob um viés sócio-histórico-cultural, constituída discursivamente sempre em diálogo com outros enunciados, pois:

A orientação dialógica é naturalmente um fenômeno próprio a todo discurso. Trata-se da orientação natural de qualquer discurso vivo. Em todos os seus caminhos até o objeto, em todas as direções, o discurso se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar, com ele, de uma interação viva e tensa. Apenas o Adão mítico que chegou com a primeira palavra num mundo virgem, ainda não desacreditado, somente este Adão podia realmente evitar por completo esta mútua orientação dialógica do discurso alheio para o objeto (BAKHTIN, 1998b, p.88).

Assim, tudo o que existe no mundo está impregnado de concepções prévias, de discursos outros e é com esses discursos que interagimos, respondendo, refutando, resgatando, corroborando, de modo que toda palavra, ainda que original, vincula-se a outras tantas vozes que circulam socialmente. Logo é possível por meio dessa perspectiva averiguar tanto a eficiência dos letramentos

literários, verificando-se o diálogo que os textos dos estudantes estabelecem com o gênero poema e com o estilo de época estudado, quanto com os discursos que afetam e constituem cada sujeito, na expressão de suas emoções e pensamentos.

3.2 EM VERSOS ME (RE)FAÇO

Em 2019, período pré-pandêmico, fui designada para lecionar a disciplina de Literatura para uma turma de 1^o ano do Ensino técnico em Instrumento Musical. As turmas especializadas costumam ter um número reduzido de alunos em razão da maior atenção que solicitam. Isso, somado ao fato de o curso ser recém-criado, resultara em uma turma com apenas cinco estudantes, todos adultos, que denominarei por pseudônimos inspirados em compositores brasileiros para preservá-los a identidade. Trata-se, pois, de Chiquinha Gonzaga, uma jovem cega, jogadora de goalball, que possuía resíduo visual para locomoção; Heitor Villa-Lobos, jovem cego, com comprometimento cognitivo, multi-instrumentista, ex-estudante do IBC e o único do grupo a dominar o Sistema Braille; Pixinguinha, homem cego com cerca de 40 anos, que perdera a visão recentemente; Luiz Gonzaga, um senhor de cerca de 70 anos, com baixa visão, e Noel Rosa, um rapaz de 18 anos, que se encontrava em um rápido processo de perda da visão.

No decorrer do ano letivo, trabalhei os conteúdos da disciplina, que diziam respeito aos gêneros literários e estilos de época da era medieval e clássica (Portugal) e colonial (Brasil), explorando a estética dos textos, assim como as condições de produção, circulação e recepção, sempre em uma perspectiva de letramentos, proporcionando a vivência do texto pela leitura, apreciação, reflexão e escrita, pois, conforme Cosson (2018):

A prática da literatura, seja pela leitura, seja pela escritura, consiste exatamente em uma exploração das potencialidades da linguagem, da palavra e da escrita, que não tem paralelo em outra atividade humana. Por essa exploração, o dizer do mundo (re)construído pela força da palavra, que é a literatura, revela-se como uma prática fundamental para a constituição de um sujeito da escrita (COSSON, 2018, p. 16).

Desse modo, em minhas aulas, estabeleci como objetivos apreciar e compreender o texto literário em suas diferentes estéticas e dimensões; ressignificar o ensino dos estilos de época por meio do diálogo entre leitura e produção literária, assim como explorar as diferentes linguagens como parte do tecido literário.

No primeiro contato com a turma, constatei que dentre os estudantes cegos, apenas Heitor Villa-Lobos dominava o Sistema Braille, os demais estavam iniciando o processo de aprendizagem. Já em relação aos alunos com baixa visão, Luiz Gonzaga fazia uso do notebook em sala e Noel Rosa utilizava como instrumentos de escrita caderno e caneta, mas não enxergava o que escrevia e tão pouco conseguia ler a apostila com fonte ampliada. Ambos também se encontravam nas aulas de Braille.

Assim, para que pudessem produzir os textos de forma autônoma, optei por transferir as aulas para o laboratório de Informática, a fim de, naquele momento, facilitar o acesso ao texto tanto na escuta quanto na escrita, por meio do *Dosvox*, sistema computacional que utiliza síntese de voz para que o/a usuário/a com deficiência visual possa editar textos e navegar na *internet*. Para as tarefas de casa, eu disponibilizava todos os materiais (apostilas e livros paradidáticos) em Braille e em tinta no formato ampliado, conforme a demanda de cada um/a, e em arquivos no formato txt,

para serem lidos pelo *Dosvox* no computador, em pdf para leitura pelo celular e em mp3, formato de áudio que eu obtinha por meio do aplicativo *Balabolka*, que converte texto escrito em falado, tendo como diferencial uma voz humana e, portanto, mais agradável que a sintética dos leitores de tela.

As aulas de Literatura, alicerçadas no texto enquanto arte, tiveram como estrutura-base uma sequência didática flexível que abrangia atividades para o aprendizado de estratégias de leitura e de apropriação da linguagem literária. Para Solé (1998, p.70), estratégias de leitura são “procedimentos de caráter elevado, que envolvem a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento das ações que desencadeiam para atingi-los, assim como sua avaliação e possível mudança”. Seu conhecimento é necessário para que os/as estudantes encontrem em si motivação e adquiram controle sobre a própria leitura. Nesse sentido, cada tópico trabalhado se dividia em três momentos: pré-leitura, durante a leitura e pós-leitura.

O momento pré-leitura envolvia estímulos que pudessem constituir uma motivação interna para a realização da atividade, como estabelecer objetivos claros para a leitura; apresentar textos que ofereçam desafios e sejam adequados à faixa etária e ao nível de domínio linguístico do/a estudante, estabelecendo relações com seu conhecimento prévio; incentivá-los a estabelecer previsões sobre o texto a partir de elementos pré-textuais, como título e capa do livro (esta quando se tratava da leitura de uma obra na íntegra) e introduzir informações a respeito do/a autor/a e da obra estudados. Para tornar a capa ou outra imagem acessível para estudantes cegos, eu fazia uso da técnica de audiodescrição, tradução intersemiótica da imagem para a palavra.

A leitura procedia de duas formas. Em classe, em voz alta, lida, inicialmente por mim, e no decorrer do ano, compartilhada, conforme o avanço na aprendizagem do Sistema Braille, e extraclasse, de forma prévia, principalmente no tocante a obras na íntegra. Esse momento, conforme as estratégias propostas por Solé (1998), envolvia variações de “ler, resumir, perguntar, prever”; “perguntar, esclarecer, recapitular, prever”; considerando que “prever” se justifica em um processo de leitura continuada de obras longas. Nessas ações, incluíam-se a interpretação com a apreensão global da obra e a contextualização. Cosson (2018) prevê sete possibilidades para a contextualização no trabalho com a literatura:

- teórica, que explora as ideias centrais e os conceitos que alicerçam a obra;
- histórica, que busca estabelecer uma relação entre o texto literário e o meio social em que ele se insere ou que pretende espelhar;
- estilística, baseada nos estilos de época ou períodos literários, indo, porém, além da mera identificação de características dos movimentos, analisando-se o diálogo peculiar entre obra e período;
- poética, atinente à tessitura verbal, à observação dos recursos linguístico-expressivos empregados e seus efeitos;
- crítica, referente à recepção do texto literário, a partir da revisão crítica do que já foi publicado a respeito;
- presentificadora, que procura estabelecer um paralelo da obra com o presente da leitura, mostrando a atualidade do texto;
- temática, dedicada ao desenvolvimento do assunto tratado na obra.

Tais contextualizações não precisam se realizar todas simultaneamente, podendo ainda condensar-se ou ampliar-se, conforme a proposta de trabalho.

O momento pós-leitura se dedicava a atividades orais ou escritas de compreensão, contextualização e interpretação, assim como à produção de textos literários em diálogo com o estilo estudado, no intuito de experienciarem a literatura de forma significativa tanto nos processos de leitura quanto de escrita, fazendo-se arte, fazendo-se poesia.

Para tal, articulados aos diferentes momentos dessa sequência, conforme meu objetivo, eu realizava, ainda, exercícios de criação estética, como os que exemplifico a seguir:

Exercício 1: Cada um no seu quadrado

Objetivo: introduzir a noção de linguagem literária e seus recursos estilísticos.

Procedimento: leitura, compreensão e interpretação de textos com temática semelhante, porém, com gêneros textuais e linguagens diferentes, comparando-se os usos e seus efeitos.

Recursos: Material impresso em tinta ampliada e em Braille; arquivo em txt, contendo o anúncio de venda de uma casa, o poema “Classificados poéticos”, de Roseana Murray, uma notícia sobre violência psicológica contra mulheres e o conto “Para que ninguém a quisesse”, de Marina Colasanti.

Exercício 2: Fora do lugar

Objetivo: compreender o uso de metáforas; construir as próprias metáforas; perceber como se constitui a linguagem poética.

Procedimento: substituir os substantivos concretos por abstratos nas frases dadas e comentar a mudança de sentido.

Exemplo: Guardei a carta na gaveta.

Guardei a saudade na gaveta.

Recursos: Arquivo em txt para uso no *Dosvox*.

Exercício 3: Faça-se poesia

Objetivo: possibilitar a experiência de criação literária de forma lúdica, colaborativa e prazerosa.

Procedimento: Após a leitura em voz alta, procede-se, oralmente, com perguntas que propiciem a compreensão e interpretação do poema “Socorro”, de Alice Ruiz. Em seguida, realiza-se uma construção poética, oral, coletiva, na qual cada estudante inicia com um verso que deve ser complementado pelo/a colega seguinte, tendo como mote aquilo que se deseja sentir.

Recursos: Texto impresso em fonte ampliada e em Braille.

Esses e outros exercícios, assim como a exploração dos recursos linguístico-expressivos dos textos estudados no trabalho com os estilos de época, propiciaram, paulatinamente, não só a familiaridade com a linguagem poética, como a percepção por parte dos aprendizes de que também

eram capazes de se expressar por meio da arte literária. Desse processo, resultaram diversas produções coletivas, dentre as quais destaco duas. A primeira, “Ferida não curada”, resultou da proposta para a turma produzir um poema com inspiração no Classicismo em sua amplitude, mas sem qualquer rigidez que atropelasse a criação.

O planejamento do poema foi realizado coletivamente e optou-se pela construção de um soneto petrarquiano (dois quartetos e dois tercetos). Como eram cinco estudantes, dividiram entre si as estrofes, combinaram a temática do poema e iam se comunicando em sala, conforme escreviam, para estabelecer coesão e coerência entre as estrofes. A primeira foi escrita por Chiquinha Gonzaga, a segunda por Pixinguinha, a terceira por Noel Rosa e a derradeira, em dupla, por Luiz Gonzaga e Heitor Villa-Lobos.

Ferida não curada

O Amor é um sentimento lindo,
Quero esquecer que um dia amei.
Eu já não contendo as minhas lágrimas,
Como gostaria que me amasse!

E é nessa angústia que eu sinto...
Só me dá vontade de me matar,
porque não para de me perturbar,
mas não tenho coragem, vou sumir.

As angústias e aflições me cercam,
Sem você não sou nada além de mim.
Eu sem ti não saberia viver.

Fico triste, com tal situação.
Eu morro de saudades de você.
Há chance para a gente se entender?

O poema trata do sofrimento que o eu lírico vivencia em consequência de um amor não correspondido. São empregados muitos recursos estilísticos na constituição de uma linguagem poética, sensível e multissignificativa. Para Proença (2007, p.31): “O texto literário veicula uma forma específica de comunicação que evidencia um uso especial do discurso, colocado a serviço da criação artística reveladora”, sendo sua linguagem eminentemente conotativa.

Assim, o soneto elaborado se constitui de uma linguagem literária, a começar pelo título “Ferida não curada”, que apresenta uma metáfora para a dor emocional que perdura. Destacam-se, ainda, a construção paradoxal: “O Amor é um sentimento lindo,/ Quero esquecer que um dia amei”, expressando uma contradição entre a exaltação do amor e o desejo de esquecê-lo; as construções hiperbólicas: “E é nessa angústia que eu sinto.../ Só me dá vontade de me matar”/ “Eu morro de saudades de você”, demonstrando a profundidade das dores sentidas; e a prosopopeia: “As angústias e aflições me cercam”, que dão vida ao sofrimento explicitado. O verso “Sem você não sou

nada além de mim” agrega uma expressividade singular, enfatizando a pequenez do eu lírico sem a pessoa amada.

Para além da linguagem figurada, é possível perceber no poema alguns dos valores clássicos estudados, como o uso do soneto, enquanto forma fixa (dois quartetos e dois tercetos), assim como o amor platônico, que remete à ideia de um amor sublime, idealizado, percebido em “O Amor é um sentimento lindo” e inalcançável: “Como gostaria que me amasse!”. É interessante verificar que a chave de ouro do soneto “Há chance para a gente se entender?” rompe com o amor platônico, ao sinalizar uma esperança por parte do eu lírico para a concretização da relação. Enquanto mediadora da produção, levei a turma a refletir a respeito dessa ruptura, mas deixei-a livre para decidir. Assim, embora reconhecessem a desconstrução desse valor clássico, optaram por manter o verso original em respeito ao que havia sido proposto pelos responsáveis pela estrofe e pela narrativa que então se desenhara com essa conclusão.

Outro aspecto que saliento na produção é a grafia da palavra “Amor” com inicial maiúscula que busca dialogar com a mitologia romana, na qual o filho dos deuses Marte e Vênus, é nomeado como Cupido ou Amor. Cabe ressaltar que, embora a perfeição estética seja um importante valor clássico, valendo-se de rimas e rigor métrico e a despeito de o grupo ter estudado e compreendido as noções de versificação, optou-se por manter os versos brancos (sem rima) e livres, para que não se sacrificasse o conteúdo em razão da forma, uma vez que essa transformação acarretaria em muitas mudanças no poema.

Os estudantes ficaram tão animados com a produção que levaram a letra para a aula de Arranjo. Com o auxílio do professor, compuseram uma melodia para o poema e a apresentaram, orgulhosos, em um show de talentos, o que demonstra que a experiência foi de fato significativa para se reconhecerem capazes de produzir Arte.

O segundo poema que evidencio entre as produções é “Faço aqui um poema sobre as minhas dores”, de inspiração barroca, composto como conclusão da apreciação crítica dos textos desse estilo de época.

Faço aqui um poema sobre as minhas dores

Faço aqui um poema sobre as minhas dores,
Pensando no tempo que já vivi,
Tive a ilusão que jamais sofri,
Tentando analisar,
Percebi que é muito cruel sonhar.

Se o amanhã chegar,
Terei condição de caminhar?
Além das circunstâncias, além do mar,
Guardo este pensamento
Do meu falar.

Eu penso que a noite não tem ilusão,
Eu penso que os meus dedos

Não tocam os versos da loucura.
Mas o amanhã não consegue tocar
As pontas dos meus dedos,
E os meus olhos não conseguem enxergar
A luz da manhã e nem a luz do amor.
Mas a minha cabeça consegue tocar
As pontas dos meus sonhos.

O poema imerge no conflito existencial próprio do estilo barroco, expressando sofrimento e incerteza diante de si e da vida. Essa produção, ao contrário da anterior, partiu de uma proposta de escrita individual de um poema curto, que expressasse suas aflições, questionamentos, contradições, tendo o estilo de época aprendido não como corrente, mas como horizonte para o qual cada um faria seu próprio caminho. Nesse dia, estavam presentes apenas Luiz Gonzaga, Noel Rosa e Heitor Villa-lobos, cujos poemas unimos em um único texto, ao final da aula, pelo diálogo que estabelecem entre si.

A primeira estrofe foi escrita por Luiz Gonzaga. O estudante, um senhor com então 74 anos, sempre alegre em sala de aula, buscou fazer um resgate das ânsias e pesares que precisava expressar para a atividade e o eu lírico testemunha esse deslocamento para dentro de si, referendando o longo tempo vivido, a redescoberta de suas dores e um sentimento de desilusão sobre aquilo que foi sonhado e talvez não realizado.

A segunda estrofe foi produzida por Noel Rosa, jovem que estava perdendo progressivamente a visão. Assim, a incerteza é marcada textualmente tanto pelo uso da conjunção condicional “se” quanto pela interrogação. Diante do contexto, o amanhã pode ser interpretado como uma metáfora para a cegueira iminente, que o faz questionar a possibilidade de caminhar tanto no sentido concreto, uma vez que teria que reaprender a caminhar, orientando-se com a bengala, quanto metafórico, representando a condição de prosseguir, de superar as circunstâncias e alcançar seu objetivo: caminhar “além das circunstâncias, além do mar”.

A simbologia do mar, empregada pelo eu lírico, evoca muitas representações, como horizonte, mistério, busca, transformação. Para Chevalier e Gheerbrant (2015):

o mar simboliza um estado transitório entre as possibilidades ainda informes as realidade configuradas, uma situação de ambivalência, que é a de incerteza, de dúvida, de indecisão, e que pode se concluir bem ou mal. Vem daí que o mar é ao mesmo tempo a imagem da vida e a imagem da morte (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2015, p.592).

Nesse sentido, caminhar além do mar remete a essa transição do ver para o não ver e as incertezas que advêm com ela. Os últimos versos dessa estrofe “Guardo este pensamento/ do meu falar” demonstram a reserva em falar sobre o assunto, pois dizer é concretizar, tornar real. Mas se o sujeito real se cala, o eu lírico se permite expressar as emoções pela arte em um movimento catártico.

Já a terceira estrofe, escrita por Heitor Villa-lobos, inicia contradizendo a relação da noite com a ilusão. A origem dessa contradição não se encontra, entretanto, nas estrofes anteriores, mas nos discursos que circulam culturalmente, atribuindo à noite traços dos sonhos e dos engodos que as sombras e o breu podem causar. Segundo Bakhtin (2003a), todo enunciado dialoga com outros antecedentes, seja pela interação entre sujeitos, seja na relação entre os discursos da tessitura sociocultural, pois “cada enunciado é um elo da cadeia muito complexa de outros enunciados”

(BAKHTIN, p. 291). Nesse mesmo sentido, percebo na segunda negação “Eu penso que os meus dedos/ Não tocam os versos da loucura” uma refutação ao estigma que carregava por seu comprometimento cognitivo.

Ademais, a anáfora, figura que se caracteriza pela repetição expressiva de uma mesma palavra ou expressão no princípio de versos, reforça as subjetividades e o posicionamento do eu lírico, ao reiterar a construção “eu penso”. As figuras de linguagem estão muito presentes em todo o poema, o que é próprio do cultismo (jogo de palavras). Assim, para além da anáfora, destaca-se a linguagem metafórica no fragmento, “Eu penso que os meus dedos/ Não tocam os versos da loucura./ Mas o amanhã não consegue tocar/ As pontas dos meus dedos./ E os meus olhos não conseguem enxergar/ A luz da manhã e nem a luz do amor”. Existe, nesses versos, um campo semântico de cegueira: olhos, não enxergar, luz, que expressam traços característicos do eu lírico e de seu mundo. Ainda nesse fragmento, percebemos uma referência à música: versos, dedos que (não) tocam, uma vez que o locutor é multi-instrumentista. Uma última propriedade barroca que vale salientar é o conceptismo (jogo de ideias), constituído pela seguinte estrutura: Os dedos não tocam os versos da loucura (negação do estigma). O amanhã não toca as pontas dos dedos (negação de um futuro). A cabeça toca as pontas dos sonhos (a salvação pelo sonho), expressando uma construção lógica bastante sensível e engenhosa.

Cabe salientar, por fim, que os poemas elaborados demonstram uma apropriação dos saberes acerca do estilo de época estudado, assim como a apropriação da linguagem literária tanto no tocante ao reconhecimento de seus recursos linguístico-expressivos quanto de seu uso para refletir pensamentos e emoções, em um processo de desenvolvimento humano e formação cultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: O ÂMAGO DAS COISAS

Por meio desse recorte das atividades desenvolvidas em sala de aula, procurei demonstrar a importância de se trabalhar a literatura enquanto arte, uma vez que ela provoca, instiga e estimula os nossos sentidos, descondicionando-os para, então, suscitar possibilidades várias de se pensar o mundo, de se repensar a si mesmo/a.

Com a análise dos poemas, foi possível perceber como os estudantes vivenciaram os estilos de época estudados, cozendo-sorvendo a literatura e relacionando-a à sua realidade, o que ficou palpável, principalmente no último poema, ao experienciar as angústias barrocas foram capazes de também expressar as suas.

Destaco que o foco na experiência artística enquanto apreciação crítica e produção subjetiva não exclui o conhecimento dos contextos de produção e recepção da obra, assim como a compreensão do estilo de época e individual. Pelo contrário, a escola é o espaço para o aprofundamento desses saberes conjuntos, sem o detrimento de um pelo outro.

Cabe ressaltar, ainda, que para que a formação do leitor se dê em uma perspectiva de educação para todos, deve-se atentar para as demandas de cada estudante, a fim de tornar os textos acessíveis, o que para pessoas com deficiência visual pode ocorrer, de forma prioritária, por meio de material impresso em fonte ampliada ou em Braille. E, quando necessário, com o uso de NTICs, envolvendo leitores de tela tanto no computador quanto dispositivos móveis.

Desse modo, as práticas em aula devem proporcionar a apropriação da linguagem literária e o (re)conhecimento de suas contribuições para a formação do ser enquanto humano, crítico,

empático, valorizando-se a estética dessa arte e os saberes dos estudantes com deficiência visual, suas vivências, pensamentos e emoções: âmago de todas as coisas.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003a.
- BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e de estética (A teoria do romance)**. São Paulo: Unesp, 1998b.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília, DF, 2018.
- BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: **Vários Escritos**. Duas Cidades/ Ouro Azul: São Paulo/ Rio de Janeiro, 2004.
- CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. **Dicionário de símbolos: (mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números)**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2015.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo; Contexto, 2018.
- KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. Campinas: Pontes, 2002.
- NEVES, Cynthia Agra de Brito; BUNZEN JÚNIOR, Clecio dos Santos. Letramentos literários na contemporaneidade: criticidade e subversão. In: **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n(60.3): 608-611, set./dez. 2021.
- NUEMBERG, Adriano Henrique. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 13, n. 2, p. 307-316, abr./jun. 2008.
- SÁ, Elizabet Dias de; CAMPOS, Izilda Maria de; SILVA, Myriam Beatriz Campolina. **Atendimento educacional especializado: Deficiência visual**. Brasília: SEESP / SEED / MEC, 2007.
- SOARES, Magda. Ler, verbo transitivo. In.: PAULINO, G.; MARTINS, A. A.; PAIVA, A.; VERSIANI, Z. (Orgs.). **Leituras literárias: discursos transitivos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 29-34.
- THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1986.
- TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.
- VIGOTSKI, Lev Semionovich **Obras Completas – Tomo Cinco: Fundamentos de Defectologia**. Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2022.
- WELLS, H. G. **Em terra de cego**. Lisboa: Padrões Culturais, 2008.