

Universidade do Estado do Pará
Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado



Joana Célia do Socorro Gomes de Andrade Martins

**Lamparina para cegos: literatura acessível na
Amazônia**

Belém – Pará
2016

Joana Célia do Socorro Gomes de Andrade Martins

Lamparina para cegos: literatura acessível na
Amazônia

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, Linha de Pesquisa Saberes Culturais e Educação na Amazônia, do Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Ciências Sociais e Educação, da Universidade do Estado do Pará.
Orientadora: Prof^a. Dr. Josebel Akel Fares.

Belém – Pará
2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca do Curso de Mestrado em Educação - UEPA, Belém – PA

M379I Martins, Joana Célia do Socorro Gomes de Andrade

Lamparina para cegos: literatura acessível na Amazônia / Joana Célia do Socorro Gomes de Andrade Martins. Belém, 2016.

110 f.; 30 cm

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2016.

Orientadora: Josebel Akel Fares

1. Educação Especial. 2. Cegos - Educação. 3. Livro falado. 4. Literatura de expressão amazônica. I. Fares, Josebel Akel. (Orientadora). II. Título.

CDD. 21º ed. 371.9

Joana Célia do Socorro Gomes de Andrade Martins

Lamparina para cegos: literatura acessível na Amazônia

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, Linha de Pesquisa Saberes Culturais e Educação na Amazônia, do Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Ciências Sociais e Educação, da Universidade do Estado do Pará.
Orientadora: Prof^a. Dr. Josebel Akel Fares.

Data da Defesa: 26 /10/ 2016

BANCA EXAMINADORA

.....
Prof^a. Dr. Josebel Akel Fares – Orientadora
Doutora em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

.....
Prof. Dr. Francisco José de Lima – Examinador Externo – UFPE
Doutor em Psicologia pela Universidade de São Paulo

.....
Prof^a. Dr. Denise de Souza Simões Rodrigues – Examinadora Interna – UEPA
Doutora em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará

.....
Prof^a. Dr. Nazaré Cristina Carvalho – Examinadora Suplente Interna – UEPA
Doutora em Educação Física e Cultura pela Universidade Gama Filho

Belém – Pará
2016

À memória de meu pai, Ananizio Viana de Andrade.
Aos alunos e pais da Unidade Educacional Especializada José Álvares de Azevedo.

Agradecimentos

Primeiramente a Deus, por me conceder a vida e a convivência com pessoas maravilhosas, com deficiência ou não, com quem aprendo todos os dias a me tornar uma pessoa melhor.

À Joana Gomes de Andrade, querida mãezinha, por todo o amor a mim dedicado.

Ao Alfredo Martins, amado esposo, pelas vibrações positivas a cada conquista por mim alcançada. Gratidão, querido, sempre!

Aos meus filhos, Clóvis, João e Suanny, pela ajuda e carinho demonstrados durante os momentos de alegria e de tristeza, pelo conforto durante a insegurança nas horas de produção.

À professora Josebel Akel Fares, minha orientadora e pessoa iluminada, que não só acreditou no meu sonho, mas sonhou junto comigo. Obrigada por tamanha paciência para comigo e sabedoria nos momentos de estudo.

Ao professor Francisco Lima, por todos os ensinamentos e dicas para a construção da pesquisa. Bom humor e sabedoria na medida certa...

À professora Denise Simões, que muito me ensinou por meio de narrativas orais. Grata por toda a ajuda, disponibilidade e atenção durante todo o período da pesquisa.

À professora Cristina Carvalho, pelo incentivo e conhecimento partilhado.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação da UEPA.

Aos sujeitos da pesquisa, Aguinaldo Barros, Aldirléa Santana, Estefany Oliveira, Fábio Pinheiro, Fátima Vidonho, Hélio Souza, Jarbas Silva, Laurissandro Silva, Mônica Carvalho e Ronaldo Carvalho, pela excelente contribuição dada por cada um, o meu muito obrigada.

Ao poeta Daniel Leite, pela amizade, poesia e atenção dispensada todas as vezes que precisei de informações acerca de sua pessoa ou de sua obra. MUITÍSSIMO obrigada.

À Mônica Carvalho, amiga de estudos e de sonhos, pelo seu “olhar” atento durante esta caminhada e sempre pronta a me socorrer a qualquer hora do dia.

Aos meus colegas do grupo de contadores de histórias Ayvu Rapyta, Eduardo Situba, Gilvanete Situba, Paulo Pomares e Sônia Situba, por alimentarem a minha alma nos momentos de desespero e ansiedade durante a construção da pesquisa.

Aos colegas da turma 10, pela amizade construída, ajuda mútua e vibração a cada etapa concluída.

A todas as pessoas que direta ou indiretamente contribuíram com o meu caminhar.

Pra Quê?

Se quiser me ajudar, pergunte primeiro
se eu preciso.
E se for me ajudar, entenda primeiro como.
Se quiser que eu te reconheça
então me diga teu nome.
Se quiser mais poesia,
então me cante tua canção.
Se for me guiar,
não me empurre à tua frente.
Seja minha estrela guia
abrindo o caminho pra mim.
Se quiser que eu veja algo
não aponte, faça a ponte,
Com palavras, descrição,
ou então me leve até lá...
Se quiser me entender, não precisa esforço,
não há nada demais!
Assim como você e todo mundo,
sou diferente de todo mundo.
Sou única, sou cigana,
sou do samba e sou da paz.
Se quiser entender meu problema,
feche os olhos e se olha.
Veja suas ideias gastas,
entenda que eu não tenho problema algum.
Tenho apenas uma maneira diferente
de ver o mundo...
Me dê então um beijo daqueles
que só você sabe dar.
Pra que que a gente precisa ver?
Sabe lá...
Me cante aquelas canções
que só você sabe cantar.
Pra que que a gente precisa ver?
Sabe lá...
Quem não é diferente?
Quem não tem dificuldades?
Quem não é diferente? Me diz...
Quem não tem dificuldades? Me diz...
(SARA BENTES, 2006)

RESUMO

MARTINS, Joana Célia do Socorro Gomes de Andrade. **Lamparina para cegos: literatura acessível na Amazônia**, 2016. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Estado do Pará, Belém – Pará, 2016.

A pesquisa “Lamparina para cegos: literatura acessível na Amazônia” tem como objetivo investigar a recepção do livro falado “A história das crianças que plantaram um rio”, de Daniel da Rocha Leite, com vistas à criação de indicativos para acessibilidade literária para pessoas com deficiência visual. Especificamente, buscamos “mergulhar” nos saberes amazônicos que permeiam a obra de Daniel da Rocha Leite; registrar os significados que o leitor/ouvinte atribuirá ao rio depois da escuta do livro falado; e partilhar os saberes acerca da recepção da obra “A história das crianças que plantaram um rio”, de Daniel da Rocha Leite. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa em uma perspectiva etnossociológica. Os sujeitos da pesquisa são dez pessoas com deficiência visual. Os métodos de abordagem são “Estética da Recepção” e “Narrativas de vida”, e os principais autores são Daniel Bertaux, Umberto Eco, Hans Robert Jauss, Regina Zilberman e Wolfgang Iser. O trabalho está organizado em três partes: a primeira intitulada “O acender da Lamparina” mostra o envolvimento da pesquisadora com a literatura e a área da deficiência visual; e as pesquisas desenvolvidas na área. A segunda, intitulada “A luz da lamparina” apresenta o tema da cegueira: conceitos, representações, história desde a Antiguidade até a contemporaneidade por meio das artes e das ciências; e o livro falado, a lamparina que se acendeu na Amazônia para “clarear” a Literatura. A terceira parte, com o título de “Lamparina Acesa: a história das crianças que plantaram um rio” divulga a Amazônia em prosa e verso negada aos seus filhos; o poeta Daniel Leite e sua obra; a análise literária da obra em estudo; a análise das entrevistas narrativas; e “O partilhar da chama” que revela o anseio dos sujeitos por mais livros falados e não só de literatura; o projeto Lamparina Acesa: literatura acessível do CUMA/UEPA; e indicações de propostas que, esperamos, possam contribuir para novas discussões e estudos na área da deficiência visual no estado do Pará.

Palavras-chave: Acessibilidade literária. Livro falado. Educação de cegos.

ABSTRACT

MARTINS, Joana Célia do Socorro Gomes de Andrade. **Lamparina para cegos: literatura acessível na Amazônia**, 2016. 110 f. Dissertation (Master of Education), Universidade do Estado do Pará, Belém – Pará, 2016.

The research "Lamparina para cegos: literatura acessível na Amazônia" has as its goal to investigate the acceptance of the audiobook "A história das crianças que plantaram um rio" by Daniel da Rocha Leite with a view to create indicatives for the literary accessibility for visually impaired people. Specifically, we pursue to delve into the Amazonian knowledge that permeate the work of Daniel da Rocha Leite; registering the meaning that the reader/listener will assign to the river after listening to the audiobook; and sharing the knowledge about the acceptance of "A história das crianças que plantaram um rio" by Daniel da Rocha Leite. The research adopts a qualitative approach on an ethno sociological perspective. The subjects of the research are ten people with visual impairment. The methods of approach are "Estética da Recepção" and "Narrativas de vida", and the main authors are Daniel Bertaux, Umberto Eco, Hans Robert Jauss, Regina Zilberman, and Wolfgang Iser. This work is organised in three sections: the first one is entitled "O Acender da Lamparina" shows the involvement of the researcher with the literature and the visual impairment area; and the researchers developed within the area. The second one which is entitled "A luz da lamparina" presents the blindness theme: concepts, representation, history since antiquity to the contemporary world through the arts and sciences; and the audiobook, the lamp that was lit in the Amazon to "illuminate" the literature. The third part entitled "Lamparina Acesa: a história das crianças que plantaram um rio" disseminates the Amazon in prose and verse denied to its children; the poet Daniel Leite and his work; the literary analysis of the work studied; the analysis of narrative interviews; and "O partilhar da chama" that reveals the anxiety of the people for more audiobooks and not only literature audiobooks; the project "Lamparina Acesa: literatura acessível" from CUMA/UEPA; and indication of proposal we believe can contribute towards new discussions and studies within the field of visual impairment in the State of Para.

Keywords: Literary accessibility. Audiobook. Education for impaired people.

LISTA DE TERMOS DEFINICIONAIS

1- acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2015).

2- baixa visão ou visão subnormal: ocorre quando o valor da acuidade visual (percepção da nitidez, dos detalhes) corrigida no melhor olho é menor do que 0,3 e maior ou igual a 0,05 ou seu campo visual é menor do que 20º no melhor olho com a melhor correção ótica (BRASIL, 2008). As pessoas com baixa visão utilizam letras ampliadas para leitura e outros recursos óticos.

3- cegueira: ocorre quando o valor da acuidade visual corrigida no melhor olho é abaixo de 0,05 ou o campo visual menor do que 10º com a melhor correção ótica (BRASIL, 2008). Total ausência da visão ou pouca capacidade de ver, como percepção de claro e de escuro.

4- cegueira congênita: cegueira ocorrida antes dos seis anos de idade.

5- cegueira adventícia/adquirida: cegueira ocasionada a partir dos seis anos de idade.

6- deficiência visual: perda total ou parcial, congênita ou adquirida, da visão. O nível de acuidade visual pode variar, o que determina dois grupos de deficiência: a cegueira e a baixa visão.

7- educação especial: modalidade da educação escolar que oferece o atendimento educacional especializado (AEE) definido por uma proposta pedagógica que assegura recursos e serviços especializados para apoiar o processo de escolarização, contribuindo, dessa forma, com o direito de todos à educação e pela valorização das diferenças.

8- educação inclusiva: orienta as escolas para reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos através de currículos adequados.

9- leitor: leitor fluente que se dispõe a ler para pessoas com deficiência visual.

10- livro falado: gravação em CD, mp3 ou outro formato da leitura de um livro convencional em negro/tinta.

11- pessoa com deficiência: aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

12- sintetizador de voz: programa que converte textos escritos para textos em áudio.

13- tecnologia assistiva: recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e, consequentemente, promover uma vida independente dessas pessoas.

LISTA DE ABREVIATURAS

AD – Áudio-descrição

AEE – Atendimento Educacional Especializado

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior

CRIE – Centro de Referência em Inclusão Educacional Gabriel Lima Mendes

CUMA – Núcleo de Pesquisa Culturas e Memórias Amazônicas

IBC – Instituto Benjamin Constant

IFPA – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará

SEDUC – Secretaria de Estado de Educação

SEMEC – Secretaria Municipal de Educação

SRM – Sala de Recursos Multifuncionais

UEEs JAA – Unidade Educacional Especializada José Álvares de Azevedo

UEPA – Universidade do Estado do Pará

UFPA – Universidade Federal do Pará

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UNAMA – Universidade da Amazônia

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Unidade Educacional Especializada José Álvares de Azevedo.....	45
Figura 2 - Imagem do Livro Falado na Internet.....	58
Figura 3 - Imagem da representação de uma Cella Braille	63
Figura 4 - Imagem do alfabeto Braille	63
Figura 5 - Capa do livro A história das crianças que plantaram um rio	76

SUMÁRIO

I- O ACENDER DA LAMPARINA	13
1.1 - Como tudo começou.....	13
1.2 - A pesquisa: escolhas e caminhos, sujeitos	18
1.3 - Pesquisas na área	26
II - A LUZ DA LAMPARINA.....	28
2.1 - Por uma educação dos sentidos	28
2.2 - A cegueira: conceitos, representações.....	36
2.3 - O cego, a arte e a ciência	48
2.4 - Traz a lamparina, quero ler!	54
2.5 - Lamparina para cegos: livro falado	58
III- LAMPARINA ACESA: A HISTÓRIA DAS CRIANÇAS QUE PLANTARAM UM RIO	68
3.1 - A literatura negada.....	71
3.2 - Daniel Leite, o menino que acende o rio.....	73
3.3 - Palavras que acendem o ouvido.....	77
3.4 - O rio acende memórias dos ouvintes.....	79
O PARTILHAR DA CHAMA.....	93
REFERÊNCIAS	95
APÊNDICE.....	99

I- O ACENDER DA LAMPARINA

Assim como a luz da lamparina pode romper a escuridão que está lá há mil anos, pode também a centelha da sabedoria extinguir a ignorância que já dura muitas eras. (Mestre Hui Neng, sexto patriarca Zen; século 7 D.C.)

1.1 - Como tudo começou...

A pesquisa “Lamparina para cegos: literatura acessível na Amazônia” busca investigar a recepção do livro falado “A história das crianças que plantaram um rio”, de Daniel da Rocha Leite, com vistas à criação de indicativos para acessibilidade literária para pessoas com deficiência visual.

A minha boa relação com a literatura aconteceu através da voz de meu pai, o Sr. Ananizio Viana de Andrade. Morávamos em Oeiras do Pará, interior do Pará, e ele, um exímio contador de histórias, sempre me presenteava com os mais variados tipos de narrativas, além de brincadeiras com as palavras, parlendas, trava-línguas, cantigas de roda e outras. Quando queria café, pedia: *“Vovozinha já velhinha, cinturinha de retrós, dá uma volta na cozinha, traz um café pra nós”*.

Papai dormia com uma enorme lanterna debaixo da rede, dizia que era para o caso de alguma visagem aparecer. Medrosa, dormia com ele, e antes dele, porque se fechasse os olhos, perguntava se estava dormindo, e quando respondia que não, eu prontamente exigia: *“então, abra os olhos!”* Meu pai sorria e os abria. Quando me vi professora, levei o aprendizado de contadora e ouvinte para a sala de aula e os alunos ouviram muitas histórias, principalmente os contos de fadas e as nossas narrativas, e também me contaram outras tantas. Acabei virando contadora de histórias.

Participo, desde 2008, do grupo de contadores de histórias “Ayvu Rapyta”¹, termo indígena que significa palavra habitada. Somos um coletivo cultural, amantes da Literatura, que buscam, no prazer das histórias, habitar com sonho e magia o coração das pessoas. Temos como fio condutor as narrativas contadas e costuradas na roca do tempo.

¹ O texto com informações sobre o grupo foi produzido coletivamente por seus integrantes e está disponível em: www.palavrahabitada.blogspot.com (Acesso em 02/abr/2014).

Nesse grupo, queremos, através das histórias, proporcionar um encontro lúdico e prazeroso com a literatura oral e escrita, por acreditarmos que, assim, estamos contribuindo para a promoção da leitura e incentivando a formação de leitores. O nosso repertório é composto de contos, lendas, mitos amazônicos, contos populares, clássicos infantis, clássicos universais, fábulas, crônicas e poemas. Por isso, estou sempre à procura de uma boa história para contar e adaptar.

Sou professora da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) e da Secretaria Municipal de Educação (SEMEC) desde 1996. Trabalhei inicialmente em turmas regulares do Ensino Fundamental, mas a partir de 2009, por conta de um aluno com deficiência visual que havia se matriculado em nossa escola, enveredei para a Educação Especial e Inclusiva, e participei de cursos e mais cursos, principalmente na área da Deficiência Visual.

No ano de 2010, ingressei, para assumir a docência, na Unidade Educacional Especializada José Álvares de Azevedo (UEEs JAA), da SEDUC, escola referência na área da deficiência visual no estado do Pará e no Centro de Referência em Inclusão Educacional Gabriel Lima Mendes (CRIE), da SEMEC, responsável pela inclusão educacional dos alunos matriculados nas escolas municipais de Belém.

O trabalho na UEEs JAA era muito diferente da prática de até então como professora de turmas regulares (1º ao 5º ano do ensino fundamental). Agora todos os alunos tinham deficiência visual. A primeira experiência que exerci na Escola referida foi no setor de Alfabetização, atendia crianças em processo de alfabetização do código Braille, sistema de leitura e escrita usado por pessoas com deficiência visual, dividia o trabalho com outra profissional.

No setor de Alfabetização aperfeiçoei o aprendizado do Braille, fiz adaptação de livros de histórias, colocando figuras em relevo e construindo jogos pedagógicos para uso na alfabetização de pessoas com deficiência visual. Depois fui trabalhar no setor de Estimulação Precoce, com crianças de até 04 anos, cegas ou com baixa visão e de até 06 anos se a criança além da deficiência visual trouxesse outra deficiência associada.

No CRIE fui designada para trabalhar como professora em Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e atender alunos com diferentes deficiências, dentre elas, a deficiência visual. Depois de um ano e meio em SRM, fui convidada a integrar o programa do CRIE, para atendimento a alunos com deficiência visual, e para a

formação de professores de SRM e de salas regulares que atendem alunos na rede municipal de educação de Belém/PA, do programa “Nas tuas mãos”.

O trabalho na área da Educação Especial e Inclusiva foi mostrando-me a necessidade de se construir recursos acessíveis às pessoas com deficiência visual, pois os materiais adaptados são de alto custo e difíceis de encontrar. Os livros em Braille estão em poucas bibliotecas e os em áudio em menos ainda. Nos dois casos, quando existem, não trazem a literatura de autores da Amazônia, pois os escritores amazônicos não têm seus livros acessíveis às pessoas com deficiência visual.

Nas escolas, nas turmas regulares, os livros em Braille não chegam junto com os livros dos alunos videntes, aqueles que não têm deficiência visual, esse fato é possível confirmar na fala de Jarbas, um dos sujeitos da pesquisa, *“a grande dificuldade é que os alunos tinham os livros e eu não tinha, então já foi uma das primeiras barreiras que eu enfrentei”*.

Para minimizar o problema, busquei formas de levar a literatura até esses alunos e aos meus colegas com deficiência visual. Então, emprestava livros literários para serem escaneados e depois lidos em leitores de tela - programas que capturam a informação na forma de texto e a transformam em resposta sonora. A situação é comum entre as pessoas com deficiência visual e pode ser referendada na seguinte fala *“hoje, quando eu quero [ler] vou atrás, escaneio e torno a leitura acessível, porque não temos a literatura acessível pra gente”*. (RONALDO)

Em meio às histórias, ao trabalho e estudo sobre a deficiência visual, o amor à Literatura me direcionava, cada vez mais, ao caminho para ajudar meus colegas a usufruir da acessibilidade digital, senti vontade de fazer um livro falado², só faltava escolher o texto. Depois de pensar muito, escolhi os contos de fadas dos Irmãos Grimm³, por considerar essa literatura de fundamental importância para a formação do leitor, e também por descobrir, em conversas com as pessoas com deficiência visual, que muitas desconhecem os clássicos da literatura infantil universal.

Era o segundo semestre de 2013 e enquanto pensava em como fazer o livro falado, ouvia sugestões dos colegas com deficiência visual. Eles falavam sobre o cuidado na hora de gravar, para evitar ruídos, pois, para uma audição treinada,

² O livro falado é uma gravação em fita ou CD da leitura completa de um livro convencional, em tinta, sem usar qualquer recurso sonoro a não ser a voz do leitor.

³ Os irmãos Jacob Grimm (1785-1863) e Wilhelm Grimm (1786-1859) são os escritores mais famosos dos contos de fadas, eles recolheram e registraram essas narrativas da tradição oral contadas pelo povo alemão.

qualquer barulho atrapalharia o momento de ouvir, daí a necessidade de um estúdio. Não sabia como fazer, mas tinha muita vontade de tornar a literatura acessível ao mundo das pessoas com deficiência visual.

Nesse período conheci o livro “A história das crianças que plantaram um rio”, de Daniel da Rocha Leite⁴. Com essa leitura mergulhei nas lembranças de infância, em Oeiras do Pará, quando, à tardinha, sentada na cabeça da ponte, os pés dentro d’água, ficava observando o rio e a dança dos botos anunciando que ia chover. O livro me fez rir à toa, como sempre faço quando estou emocionada ou muito feliz. Queria compartilhar com os colegas e com os alunos.

Senti vontade de ler para os colegas com deficiência visual, pois iria demorar se fosse adaptá-lo para o Braille. Tinha pressa, então, comecei a falar sobre o livro, alguns começaram a dizer para digitalizar, pois assim eles ouviriam pelo leitor de telas, mas não queria isso, a história era boa demais para ser lida por um sintetizador de voz. Já conhecia a voz sintética do Dosvox, o programa de leitor de telas mais utilizado pelas pessoas com deficiência visual na cidade de Belém, no Pará, e sabia que não produziria o efeito provocado por uma voz humana.

Na literatura, a leitura precisa permitir a emoção, o sonhar, o viver, “a voz pode abrir as portas do imaginário e também fechá-las” (MATOS, 2005, p. 142) e o narrador, a sua voz, é quem tornará possível esse mergulho para o leitor/ouvinte. É a voz do narrador que seduz, evoca imagens poéticas, mesmo em ausência, a voz está em performance, “momento privilegiado, em que um enunciado é realmente recebido” (ZUMTHOR, 2014, p. 52), capaz de deixar marcas na memória. Benjamin (2012, p. 221) compara o narrador a um oleiro que deixa sua marca impregnada na sua obra, assim, o leitor/narrador deixa a sua vivência, carregada de significados, no leitor/ouvinte.

Ela [a narrativa] não está interessada em transmitir o “puro em si” da coisa narrada, como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim, imprime-se na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso.

Então, surgiu a ideia de fazer o livro falado com a obra do escritor Daniel da Rocha Leite “A história das crianças que plantaram um rio”. Abandonei a dos irmãos

⁴ Daniel da Rocha Leite é autor de vários livros e já recebeu muitos prêmios pela sua literatura.

Grimm, deixei para outro momento. Procurei o escritor para conversar sobre o assunto e ele aceitou imediatamente. Depois, ocorreu a busca do estúdio recomendado, uma colega de trabalho, que leu o livro e acompanhava nossa pressa/vontade em compartilhar o texto com as pessoas com deficiência visual, conseguiu o estúdio. Avisei ao escritor Daniel Leite, ele ficou muito emocionado e propôs que fizéssemos a leitura juntos. Foi uma manhã de muita ansiedade, nunca havia entrado em um estúdio. No final, deu tudo certo, gravamos de primeira e o trabalho ficou com boa qualidade. O próprio autor comenta que

A gente fez algo bom, algo bacana, algo que toca as pessoas, que emociona as pessoas, e mais ainda, [...] que serve, que oferece, que trabalha, que pensa no outro, o deficiente visual, mas também que transborda isso, muita gente que não tem nada a ver com esse mundo do deficiente visual, e vem comentar comigo sobre o livro, como foi a experiência de ouvir o livro ao invés de ver o livro, como ouvir é uma forma de ler. [...] A gente vê que foi algo feito com tanto amor, com tanta vontade, com tanta força pra se fazer, com tanta luz que beira o sagrado, que tu bem sabes como foi, né? A gente, ninguém aqui é de teatro e nem de dramaturgia, entramos e gravamos no estúdio, de uma maneira assim que nos surpreendeu. (LEITE, 2015)

Após a gravação do livro falado tivemos os “quinze minutos de fama”, entrevista em um programa de TV local, no dia 06/05/2014 e o lançamento na UEEs JAA, em 08/05/2014. O livro pode ser acessado na internet, no endereço www.youtube.com/watch?v=JZDFr7y6ZA0, ou digitando o nome do livro no Youtube. Até 01/10/2016, foi verificado o total de 887 acessos, e o CD, que foi feito de maneira artesanal, com duzentas cópias, traz o título do livro em Braille, foi distribuído para várias bibliotecas em Belém, alguns municípios do Pará, de outros estados e até fora do Brasil.

O encontro com o autor e a aceitação do convite permitiram sonharmos juntos e *“desencantar a palavra do papel [...] e a encantar no ar, em uma palavra falada, para que assim ela, palavra-encanto, pudesse chegar ao ouvido-pele-coração-silêncio de outras pessoas”* (LEITE, 2015) e conseguimos, porque na cidade de Belém, no Pará, o livro falado “A história das crianças que plantaram um rio”, foi o primeiro livro adaptado nesse formato que traz a literatura amazônica, e

assim, como uma **lamparina**⁵, abriu uma nova porta de entrada dessa literatura para pessoas com deficiência visual, que agora podem ler/ouvir toda a poética encontrada na referida obra.

A parceria com o escritor Daniel Leite, que resultou no livro falado “A história das crianças que plantaram um rio”, começou muito antes de a obra ser lançada no formato impresso em tinta. Fiquei curiosa para conhecer o livro depois que o autor contou em uma “roda de conversa com o Ayvu Rapyta”⁶ sobre o seu encontro na cidade de Soure, no Marajó-PA, com o menino Adielson, em uma noite iluminada por lamparinas. Ele pediu uma história para o escritor, pois “vivia” as histórias dos livros de Daniel. Seu pedido foi atendido e recebeu, inclusive, a dedicatória do autor. À medida que ouvia o relato, a vontade de ler o livro aumentava e passei a aguardar um pouco ansiosa pelo lançamento.

O livro falado “A história das crianças que plantaram um rio”, que foi pensado para pessoas com deficiência visual, beneficia não somente o público ao qual se destinava, mas também alunos videntes em processo de alfabetização, idosos, professores, alfabetizadores e outros possíveis leitores/ouvintes.

Nesta pesquisa o termo “lamparina” é utilizado enquanto “acessibilidade” para “iluminar”, ou seja, deixar acessível a Literatura para pessoas com deficiência visual. Esclarecemos ainda que devido a elaboração do texto contar com a minha experiência, a escrita traz alternância no uso das pessoas e tempos verbais. No aspecto da escritura também algumas vezes alternaremos a expressão “pessoa com deficiência visual” por pessoa com baixa visão, pessoa cega ou pessoa com cegueira.

1.2 - A pesquisa: escolhas e caminhos, sujeitos

Esta pesquisa acerca da recepção da obra de Daniel da Rocha Leite por pessoas com deficiência visual do município de Belém/PA, parte de algumas questões norteadoras, a saber:

- Como o livro falado pode contribuir para a educação e a acessibilidade à cultura literária amazônica de pessoas com deficiência visual?

⁵ A lamparina é um instrumento usado para iluminar ambientes desde a Antiguidade. Hoje é utilizada principalmente pelos ribeirinhos no interior das regiões amazônicas.

⁶ Atividade referente ao trabalho com narração de histórias e formação de leitores desenvolvida pelo grupo Ayvu Rapyta.

- Quais os saberes revelados pelas pessoas com deficiência visual após a escuta poética do livro falado?
- Que memórias poderiam ser acesas após a leitura/escuta do livro falado?

A pesquisa tem como área de interesse Educação de pessoas com deficiência visual e o tema Acessibilidade literária para pessoas com deficiência visual.

O objetivo geral do projeto é investigar a recepção do livro falado “A história das crianças que plantaram um rio”, de Daniel da Rocha Leite, com vistas à criação de indicativos para acessibilidade literária para pessoas com deficiência visual.

Os objetivos específicos são: “mergulhar” nos saberes amazônicos que permeiam a obra de Daniel da Rocha Leite; registrar os significados que o leitor/ouvinte atribuirá ao rio depois da escuta do livro falado; e partilhar os saberes acerca da recepção da obra “A história das crianças que plantaram um rio”, de Daniel da Rocha Leite.

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa em uma perspectiva etnossociológica. Segundo Bertaux (2010, p. 25), existe “um duplo movimento contraditório de *homogeneização* e de *diferenciação* [que] caracteriza as sociedades contemporâneas” e esse tipo de pesquisa “reconhece essa diversidade e propõe uma forma de pesquisa empírica adaptada à identificação das lógicas próprias de cada mundo social, ou de cada tipo de situação”, e, para fins desta pesquisa, o mundo das pessoas com deficiência visual.

Diferente da pesquisa Etnográfica que visa principalmente a etnia dos entrevistados, e a Sociológica que busca referência aos fenômenos sociológicos, a Etnossociológica utiliza as duas abordagens, trabalhando com a etnia, sem desconsiderar os aspectos sociológicos encontrados durante as investigações. Segundo Laplantine (*apud* BERTAUX, 2010), na perspectiva Etnossociológica, a palavra “etno” trata dos diferentes mundos sociais que coexistem em uma mesma sociedade, gerando cada um a sua própria subcultura.

Os métodos utilizados na pesquisa são “Estética da Recepção” e “Narrativas de vida”. A base para Narrativas de vida é o sociólogo francês Daniel Bertaux e para a Estética da Recepção os autores Umberto Eco, Hans Robert Jauss, Regina Zilberman e Wolfgang Iser.

Embora as Narrativas de vida compreendam Entrevista Narrativa e Biografia, priorizei a primeira por achar que melhor se aplica à pesquisa sobre as narrativas de vida de pessoas com deficiência visual. Em conformidade com Bertaux (2010, p. 89),

Uma narrativa de vida não é um discurso qualquer: é um discurso *narrativo* que se esforça para contar uma história *real* e que, além disso, diferentemente da autobiografia escrita, é improvisado durante uma relação dialógica com um pesquisador que orientou a entrevista para a descrição de experiências pertinentes para o estudo de *seu* objeto de pesquisa. (grifos do autor)

As narrativas de vida permitem “identificar por meio de que mecanismos e processos os sujeitos chegaram a uma dada situação, como se esforçam para administrar essa situação e até mesmo para superá-la” (BERTAUX, 2010, p. 27), busco vislumbrar o universo das pessoas com deficiência visual, revelar memórias e compreender como esses sujeitos constroem e reconstroem a recepção da estética de uma obra literária por meio de um livro falado. E sem esquecer que na pesquisa Etnossociológica a análise começa já na preparação das primeiras entrevistas e permeia por todo o andamento da pesquisa.

Uma obra só existe enquanto obra se causar “prazer” no leitor. É na resposta do leitor, se ela atende ou não ao seu horizonte de expectativas, e este, por sua vez, se refere à experiência do leitor. Segundo Jauss (*apud* ZILBERMAN, 1989, p. 49), “a atitude de prazer, que a arte provoca e possibilita, é a experiência estética primordial”. Mas nem sempre foi assim, antigamente se acreditava que a obra bastava em si, dependia do que o autor queria dizer, depois era o que a obra queria dizer.

Hoje o foco mudou, a ênfase está no leitor, na Estética da Recepção, tem a ver com a tríade: obra, autor e leitor. Essa preocupação partiu de Jauss, em 1970, quando se pronunciou em defesa de uma mudança na história da Literatura, o autor, o qual criou sete teses e cunhou o termo estética da recepção, trouxe outros companheiros que compartilharam de suas ideias e juntos formaram o grupo que ficou conhecido como a Escola de Constança, na Alemanha. Segundo Zilberman (1989, p. 53), Jauss queria provar que é o prazer provocado pelo texto que o torna uma obra, e quem detecta isso é o leitor, com a sua experiência literária e o seu conhecimento dentro de sua comunidade:

Jauss não acredita que o significado de uma criação artística possa ser alcançado, sem ter sido vivenciado esteticamente: não há conhecimento sem prazer, nem a recíproca, levando-o a formular um par de conceitos que acompanham suas reflexões posteriores: os de fruição compreensiva e compreensão fruidora, processos que ocorrem simultaneamente e indicam como só se pode gostar do que se entende e compreender o que se aprecia.

De acordo com Zilberman (1989, p. 49), Jauss conceituou duas categorias de leitor, sendo a primeira a de horizonte de expectativa, a qual resulta de um misto de experiências sociais acumuladas, a outra categoria ele denominou de emancipação, “entendida como a finalidade e efeito alcançado pela arte, que libera seu destinatário das percepções usuais e confere-lhe nova visão da realidade”.

Jauss inovou na área da Literatura com sua teoria da Estética da Recepção, na qual afirma que é o leitor emancipado quem completa os espaços existentes em uma obra, as entrelinhas. Outro teórico da escola de Constança é Wolfgang Iser (*apud* ZUMTHOR, 2014, p. 52), o qual defende que “a maneira pela qual é lido o texto literário é que lhe confere seu estatuto estético; a leitura se define, ao mesmo tempo, como absorção e criação, processo de trocas dinâmicas que constituem a obra na consciência do leitor”.

Os sujeitos da pesquisa são 10 pessoas com deficiência visual, sendo 07 com cegueira e 03 com baixa visão. 09 são paraenses, de Belém (07), Capanema (01), Vigia (01) e apenas uma baiana, que chegou ao Pará com 06 meses. A faixa etária varia entre 10 e 50 anos. A escolaridade contempla o Ensino Fundamental, o Ensino Médio, o Ensino Superior e Pós-graduação. A maioria (07) frequenta a UEEs JAA e todos mantêm relação com essa escola, pois utilizaram os serviços de habilitação ou reabilitação e guardam uma boa lembrança desse período, inclusive marcando um divisor de águas em suas vidas, seja no retorno aos estudos, seja ao trabalho.

Inicialmente a pesquisa objetivava ouvir apenas pessoas com cegueira, depois foram incluídas pessoas com baixa visão. Escolhi entre adolescentes e adultos, com cegueira congênita ou adventícia, homens e mulheres. Uma vez escolhidos os sujeitos, começaram os contatos para o convite. A maioria deles foi convidada pessoalmente, na UEEs JAA.

Tentei evitar o convite a pessoas muito próximas, todavia como trabalho na escola e de uma forma ou de outra, conhecia muitos deles. Os convidados iniciais

aceitaram participar da pesquisa, mas na hora agendada, alguns não compareceram pelos mais diferentes motivos. Aos poucos conseguimos agendar e realizar as entrevistas, depois todos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (anexo), autorizando as gravações, imagens e uso do nome.

Aguinaldo da Silva Barros nasceu em Belém, tem 29 anos, cegueira congênita devido a Degeneração da Retina⁷, é a única pessoa com deficiência na família. Professor da SEMEC, repórter e comentarista esportivo da Rádio Clube do Pará.

Aldirléa Santos de Santana é baiana de Ibirapitanga, Salvador-BA, veio para o estado do Pará com 6 meses e passou a infância em Altamira-PA, 34 anos, nasceu com baixa visão devido a Catarata congênita⁸ e a atrofia de Glaucoma⁹. Concluiu o Ensino Médio e trabalha como autônoma.

Estefany Duarte de Oliveira é belenense, tem 10 anos, nasceu com baixa visão e ficou cega aos 7 anos devido a Toxoplasmose¹⁰ com hidrocefalia, é a única pessoa com deficiência visual na família. Cursa o sexto ano do Ensino Fundamental.

Fábio Ribeiro Pinheiro é belenense, tem 24 anos, estudante de Pedagogia, perdeu a visão com 8 anos de idade, devido ao Descolamento de Retina¹¹. Tem um irmão também com deficiência visual.

Fátima de Oliveira Vidonho é belenense, 45 anos, nasceu com baixa visão e se tornou uma pessoa cega aos 10 anos devido ao Glaucoma e Catarata. Concluiu o Ensino Médio e trabalha como assistente administrativo em uma unidade educacional especializada.

⁷ A retina recebe e processa tudo o que vemos, possui células fotorreceptoras, os cones e os bastonetes, que convertem a luz em impulsos elétricos levando mensagem ao cérebro. Os cones são responsáveis pela visão central e pela visão de cores. Os bastonetes, pela visão periférica e visão noturna. Quando essas células se degeneram perdem a capacidade de transmitir imagens ao cérebro. <http://retinabrasil.org.br/site/doencas/doencas-degenerativas-e-principais-sintomas> (Acesso em 22/jul/2016)

⁸ Catarata congênita ou adquirida é qualquer tipo de perda de transparência do cristalino, lente situada nos olhos atrás da íris. Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), a catarata é responsável por 47,8% dos casos de cegueira no mundo, acometendo principalmente os idosos. <http://www.brascrs.com.br/publico/o-que-e-catarata> (Acesso em 20/jul/2016)

⁹ Glaucoma é uma doença causada pela lesão do nervo óptico relacionada à pressão alta interna do olho, pode ser crônico e provocar a perda da visão periférica ou agudo e ocasionar a perda súbita e grave da visão. <http://www.ibr.gov.br/?itemid=118> (Acesso em 20/jul/2016)

¹⁰ Toxoplasmose, também conhecida como doença do gato, é uma doença infecciosa e pode ter implicações sérias para o feto, como baixa visão ou cegueira, quando adquirida durante a gravidez. <https://www.abcsaude.com.br/medicina-interna/toxoplasmose> (Acesso em 20/jul/2016)

¹¹ A retina é o local onde se forma a imagem ou visão que é traduzida pelo cérebro, o descolamento de retina provoca um turvamento ou embaçamento da visão, e quando não tratado pode conduzir à cegueira. <http://www.ibr.gov.br/?itemid=121> (Acesso em 20/jul/2016)

Hélio de Jesus Moura de Souza é belenense, 15 anos, pessoa com cegueira congênita devido a Retinopatia da Prematuridade¹², única pessoa com deficiência na família. Cursa o sétimo ano do Ensino Fundamental.

Jarbas Marcelino Costa da Silva tem 48 anos, nasceu em Capanema-PA, veio morar em Belém com a idade de 20 anos. Perdeu a visão com 11 anos devido ao Glaucoma. É a única pessoa com deficiência na família. Professor em uma unidade educacional especializada e cursa o mestrado na UFPA.

Laurissandro Pontes da Silva tem 35 anos, nasceu em Juçarateua, interior de Vigia-PA, pessoa com baixa visão, na família são quatro com baixa visão. Reside em Belém desde os 14 anos. Concluiu o Ensino Médio e está, como relata, “lutando” com o ENEM. Trabalha como autônomo.

Mônica de Nazaré Carvalho é belenense, 41 anos, aos 10 foi diagnosticada com Miopia e Astigmatismo, perdeu a visão aos 23, devido a Retinose Pigmentar¹³. É professora e cursa o Mestrado em Educação na UEPA.

Ronaldo Alex Raiol de Carvalho nasceu em Belém, tem 50 anos, pessoa com baixa visão, como narra, “desde 1992, quando perdi minha leitura”, devido a Retinose Pigmentar. Trabalha como auxiliar técnico em radiologia em uma unidade de Pronto Socorro Municipal de Belém e como professor e revisor de Braille em uma unidade educacional especializada.

As técnicas de coleta usadas foram o “roteiro de entrevista”, trata-se de uma “lista de questões que você tem sobre seu tema de estudo, seus modos de funcionamento, seus contextos de ação” (BERTAUX, 2010, p. 80) que fica próxima ao pesquisador, mas só é consultada ao final da entrevista; a “gravação das entrevistas narrativas” e o “caderno de campo”, no qual foram registradas as observações antes, durante, e depois das entrevistas. Os sujeitos se sentiram à vontade para revelar suas histórias enquanto tudo era registrado, segundo Bertaux (2010, p. 73),

¹² A retinopatia da prematuridade é uma doença do desenvolvimento da vascularização da retina, que nos bebês que nascem prematuros se encontra incompletamente desenvolvida. Esse desenvolvimento fora do útero pode ocasionar anomalias capazes de destruir a estrutura do olho e provocar a cegueira. <http://www.ofthalmologia-pediatria.eu/pagina,120,123.aspx> (Acesso em 20/jul/2016).

¹³ Retinose pigmentar refere-se a um grupo de doenças hereditárias que causam a degeneração da retina. <http://retinabrasil.org.br/site/doencas/retinose-pigmentar/> (Acesso em 20/jul/2016).

Coletar uma narrativa de vida mais desenvolvida não demanda esforços sobre-humanos. Se você tem diante de si alguém com vontade de falar, se você deseja escutá-lo e sabe manifestar esse interesse, o essencial já está feito.

Fares (2010, p. 24-25), tece algumas recomendações acerca dos cuidados necessários para uma boa entrevista. A importância de o pesquisador ter paciência e sensibilidade para ouvir cada sujeito, do jeito que ele merece.

É natural que as entrevistas pautem-se em um roteiro básico, que pode ser modificado diante dos narradores, pois são eles que constroem as teias para o diálogo avançar. Assim, quem conduz o trabalho deve conhecer a matéria e ser sensível ao tratamento da questão, para encontrar a questão necessária; reconduzir alguns temas; escolher a palavra compreensível naquele universo; conceber várias formas de expressar a pergunta; saber calar e ter disponibilidade de ouvir, de ouvir muito; não deixar a ansiedade saltar caminhos e chegar à pergunta final, sem ainda ter chegado ao fim da entrevista; deixar espaços abertos para uma próxima entrevista, ou um próximo pesquisador; para tantas outras aprendizagens e trocas.

Uma vez concluída a entrevista, iniciei a transcrição, seguida pela escuta das gravações, a fim de confirmar as informações transcritas, fato que exigiu ouvir e voltar várias vezes, para o registro completo.

A dinâmica adotada nas entrevistas utilizou a seguinte ordem: primeiro ouvimos juntos o livro falado “A história das crianças que plantaram um rio” e depois iniciamos as entrevistas. Durante a realização das gravações, algumas vezes, houve a necessidade de parar por vários motivos, como o/a entrevistado/a ter chorado muito, se emocionado.

Problemas técnicos também prejudicaram algumas entrevistas que tiveram de ser refeitas, outras complementadas, por terem sido apagadas sem querer ou o gravador deixou de gravar alguns trechos por ter sido desligado e só depois o fato ser percebido. Houve momentos em que interrompemos devido ao excesso de ruído no ambiente, que a princípio havia se mostrado ideal para a gravação.

A falta de comunicação através do olhar fez com que combinássemos gestos para o momento da gravação, acabamos decidindo pelo toque, coisa que deveríamos ter pensado logo, mas só ocorreu a partir da terceira entrevista. É que os sujeitos ficavam à vontade para falar e queriam avisar para encerrar e não

sabiam como. Depois que acertamos o uso do toque tudo melhorou, também tínhamos outro sinal, quando as pessoas acabavam bastava levantar o polegar e já sabíamos que deveríamos agradecer e desligar o gravador.

Dessa forma, esta pesquisa, que traz, em todas as imagens, a áudio-descrição (AD), recurso para deixar acessíveis as imagens, ainda pouco utilizado na cidade de Belém e pela primeira vez em um trabalho de pesquisa da UEPA, está organizada em três partes:

Na primeira parte intitulada “O acender da Lamparina” pretendemos mostrar como começou o envolvimento da pesquisadora e contadora de histórias com a Literatura e a área da deficiência visual, na qual atua como professora. O encantamento com a obra de Daniel Leite e o desejo da partilha entre pessoas com deficiência visual. A pesquisa, objetivos, métodos, principais autores e a apresentação de um breve perfil dos sujeitos, seguido das pesquisas desenvolvidas na área de estudo.

Na segunda, intitulada “A luz da lamparina” vislumbramos apresentar a educação dos sentidos em um jogo poético entre o ver e o olhar. O tema da cegueira é inserido em seguida, trazendo os conceitos de cegueira e baixa visão; as representações mais usuais, na sociedade, para se referir às pessoas com deficiência visual; e o trilhar de um caminho pela história dessas pessoas desde a Antiguidade até a contemporaneidade, além de uma amostra da Unidade Educacional Especializada José Álvares de Azevedo, escola referência no estado do Pará, na área da deficiência visual. O cego, a arte e a ciência convidam o leitor a conhecer a temática da cegueira por meio das artes e das ciências. É preciso acender a lamparina no ato da leitura e o livro falado é a lamparina que se acendeu na Amazônia para clarear a literatura.

Na terceira parte, “Lamparina Acesa: a história das crianças que plantaram um rio” tencionamos divulgar a Amazônia em prosa e verso negada aos seus filhos; apresentar o poeta Daniel Leite, o menino que acende o rio; mergulhar no rio para conhecer a análise literária da obra em estudo. O rio acende memórias dos ouvintes e transporta-os às lembranças de infância reveladas nas entrevistas narrativas. O partilhar da chama revela o anseio dos sujeitos por mais livros falados e não só de literatura; o projeto Lamparina Acesa: literatura acessível do CUMA/UEPA; e indicações de propostas que esperamos, possam contribuir para novas discussões e estudos na área da deficiência visual no estado do Pará.

1.3 - Pesquisas na área

Para uma compreensão de como o conhecimento epistemológico, especialmente o produzido nas academias, tem se configurado na apresentação de estratégias de ensino e recursos pedagógicos às pessoas com deficiência visual, bem como para se compreender quais tipos de “literatura” estão disponíveis e acessíveis a essas pessoas, fizemos uma busca acerca das produções realizadas nos bancos de dados de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES) e das publicações em Periódicos Científicos sobre o tema para estabelecer a relação existente entre elas, no intuito de contribuir com a problemática apresentada. “Educação de cegos”, “Acessibilidade literária para cegos” e “livro falado” foram as categorias escolhidas para a realização do levantamento.

Após análise dos trabalhos, constatamos que a temática em questão transita pelas mais diversas áreas do conhecimento, muito embora a área da Educação seja o campo mais profícuo, as pesquisas e publicações ainda são escassas. Foram encontrados, no período de 2010 a 2015 no banco de teses e dissertações da CAPES, 38 trabalhos referentes à categoria “educação de cegos”, sendo 11 destes na área da Educação, 02 teses e 09 dissertações, com temáticas que vão desde a formação de professores para atuar com pessoas cegas, ensino da Matemática para pessoas cegas, inclusão de pessoas cegas no ensino superior, até a expectativa de pais de alunos com cegueira.

Na categoria “livro falado”, dos 07 trabalhos encontrados, 01 tese e 06 dissertações, nenhum na área da Educação, 03 são na área de Letras, sendo 02 na área da Literatura Brasileira, 01 na área da Linguística, e 01 na área de Engenharia/Tecnologia/Gestão, embora um mestrado acadêmico em Tecnologias da Inteligência e Design Digital trate de tecnologias assistivas, e entre elas aparece o livro falado. O título é “A ação vocal nos leitores Text-to-speech”, de Ana Paula Leite de Camargo, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, no ano de 2012.

O objetivo de Camargo (2012) foi pesquisar as características da ação vocal (entoações da fala) e sua possível aplicação num software text-to-speech (leitores de tela). Assim, foram observados, dentre outros, o acesso à informação digital e a percepção e cognição da pessoa com cegueira congênita e adquirida para entender como se dá o acesso à informação destes sujeitos, às tecnologias assistivas

disponíveis em áudio, como o audiolivro, o livro falado e o leitor de tela e as especificações técnicas exigidas para se ter um ambiente online acessível.

Um estudo voltado para a produção de livros falados no Brasil foi encontrado no curso de Teatro, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, no ano de 2009, é a dissertação intitulada “Atos no Escuro: Uma Perspectiva Sensorial” de Ana Lúcia Palma Gonçalves, hoje, AnaLu Palma. A pesquisa investigou uma metodologia para a formação de atores com deficiência visual e criou um acervo de livros acessíveis em áudio para a formação teórica destes atores.

Na categoria “acessibilidade literária para cegos”, não foi encontrado nenhum trabalho. A busca nos periódicos científicos (portal.periodicos.CAPES) resultou em 158 trabalhos, no entanto, após a leitura dos resumos, títulos e palavras-chaves, apenas 02 se aproximaram das temáticas educação de cegos, acessibilidade literária para cegos e livro falado.

Uma tese com o título “Adaptação de livros de literatura infantil para alunos com deficiência visual”, de Vivian de Oliveira Preto, da Universidade Estadual Paulista/Faculdade de Filosofia e Ciências, 2009. E um projeto de 2006, cujo título é “Design e Inclusão Social: o estudo e o desenvolvimento de material didático para crianças cegas e videntes na Educação Infantil”, de Anna Paula de Mello Rocha Coelho.

O resultado acima vem corroborar com a relevância epistemológica, acadêmica e social desta pesquisa e da necessidade de novas pesquisas direcionadas à educação de pessoas com deficiência visual, especialmente no que diz respeito à acessibilidade, à literatura e à cultura literária. Portanto, esta pesquisa possibilitará a disseminação de conhecimentos específicos, recursos educativos, saberes poéticos não só à comunidade acadêmica, mas aos profissionais da educação, pessoas com cegueira ou com baixa visão, entre outros sujeitos que (com)partilham da certeza de que há necessidade de uma inclusão “de fato” das pessoas com deficiência visual na nossa sociedade, do respeito aos direitos assegurados pela Lei Magna, para que possam usufruir de acessibilidade adequada à medida de suas necessidades.

II - A LUZ DA LAMPARINA

2.1 - Por uma educação dos sentidos

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul.

Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando.

Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto o seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza.

E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai:

- Me ajuda a olhar! (GALEANO, 2015, p. 15)

Fares (2002), na revista *Olhar*, relata o que acontece quando usamos o sentido da visão e a importância da luz para que o olho possa ver, conceituando ainda campo visual e visão periférica, esta fundamental para o equilíbrio e autonomia na locomoção.

Ela [a luz] entra pelo olho através da córnea, passa através da pupila e do cristalino e a imagem focalizada forma-se na retina de cabeça para baixo, como o processo da câmera fotográfica. Para a visão se completar, as substâncias químicas fotossensíveis da retina transformam a luz em imagens elétricas que são enviadas para o cérebro. [...] Os olhos têm um campo visual que se estende de um ombro a outro e desde a testa até a cintura. Mexendo a cabeça podemos ver o que está acima, abaixo e atrás. O que se apreende fora do campo visual é a visão periférica – aquela em que não temos perfeição objetiva, mas impressões, vultos, fantasmas, matéria sutil voejante. (FARES, 2002, p. 36-37)

Alfredo Bosi (1988) em “Fenomenologia do olhar” defende que foi a partir dos olhos é que se formou o cérebro, tamanha é a importância dos olhos para a nossa constituição enquanto ser humano. Eles são responsáveis pelo ato de ver,

mas olhar é muito diferente de ver, ver é com os olhos, é objetivo, vem de fora, olhar é com a alma, subjetivo, vem de dentro. Segundo Chauí (1988, p. 33), o olhar esconde um perigo que muitos se recusam a enfrentar, como é o caso dos índios que não aceitam fitar espelhos, pois acreditam “que a imagem refletida é sua própria alma e que a perderão se nela e nele depositarem o olhar”.

Se você simplesmente ver e não olhar, é capaz de ver e não ver. Você só percebe o outro, que pode ser um pássaro, uma árvore, uma pessoa, quando dedica um pouco do seu tempo a ele e, na correria do dia-a-dia, nem sempre fazemos isso. O resultado é a falta de percepção das coisas e das pessoas que nos rodeiam. Muitos são os motivos que nos levam a ver e não olhar, como a pressa, a instantaneidade das coisas, a superficialidade das relações, dentre outros. E para o olhar é exigido cuidado, atenção, Pécora (1988, p. 305) revela isso no texto “O demônio mudo”:

Há muitos que veem sem olhar, porque veem sem atenção. Não basta ver para ver; é necessário olhar para o que se vê. Não vemos as coisas que vemos, porque não olhamos para elas. Vemo-las sem advertência e sem atenção, e a mesma desatenção é a cegueira da vista. “Sermão da quinta-feira da Quaresma”, de Antônio Vieira, de 1669, em Lisboa.

O olho é considerado a janela da alma. Mas se o olho é janela da alma, alguém deveria estar nessa janela, olhando. Vejamos o que o poeta Antônio Cícero diz no documentário “Janela da Alma”, de Jardim e Carvalho (2001), “se o olho é a janela então você tem que olhar por essa janela com outro olho. A janela não olha, quem olha é o olho através da janela”. O cineasta Wim Wenders (2001) também comenta sobre a nossa capacidade de ver com a alma, no mesmo documentário, “felizmente a maioria de nós é capaz de ver com os ouvidos de ouvir... e ver com o cérebro, com o estômago e com a alma”.

Vemos com a alma quando olhamos nos olhos de alguém e percebemos refletida, na pupila do outro, a nossa imagem, a profundidade do nosso ser, e temos o conhecimento sobre o nosso interior, a nossa alma. Nesse sentido, Chauí (1988), traz algumas considerações de Platão, “se a alma desejar conhecer-se a si mesma deve olhar para uma outra alma em sua melhor parte [a pupila] e ali onde se encontra a faculdade própria da alma, a inteligência ou algo que lhe assemelhe” (PLATÃO *apud* CHAUI, 1988, p. 49).

Os verbos ver e olhar, no nosso dia-a-dia, são empregados para as mais variadas ocasiões e tem significados dos mais diferentes, como é no caso de alguém supersticioso buscar proteção contra “mau-olhado” ou “olho-gordo”, ou de uma pessoa má intencionada olhar o outro dos pés à cabeça e “devorá-lo” com os olhos. É possível ver sem olhar e ver depois de olhar, de acordo com Bosi (1988, p.66)

O olho, fronteira móvel e aberta entre o mundo externo e o sujeito, tanto recebe estímulos luminosos (logo, pode ver, ainda que involuntariamente) quanto se move à procura de alguma coisa, que o sujeito irá distinguir, conhecer ou reconhecer, recortar do contínuo das imagens, medir, definir, caracterizar, interpretar, em suma, pensar.

Nas obras de arte é comum alguém ver uma flor e olhar paz, singeleza, e, dependendo da cor, provocar os mais variados sentimentos. Tudo vai depender do eu de cada um, somos diferentes e vemos diferentes, olhamos diferente, de acordo com nossas experiências de vida. Rubem Alves (1993, p. 24-26), em “A toupeira que queria ver o cometa”, mostra como é possível ver todos os dias e não enxergar, fala da necessidade do querer para ver:

E sorriu, percebendo que estava vendo coisas que nunca vira. Não, não é que nunca tivesse visto. Seus olhos as haviam notado, mas o seu coração não as havia acolhido. E ela compreendeu que o olho só vê aquilo que o coração deseja. [...] Não, a mágica não era ver mais longe. O maravilhoso não estava escondido nas funduras do céu. A mágica era ver diferente aquilo que os olhos haviam visto sempre, sem ver. Ah! De que adianta olhos de ver longe se eles não tinham o desejo de ver o maravilhoso que morava perto?

Relatos da experiência com a deficiência visual, tanto na própria família, como em escolas, centros e unidades de inclusão, comprovam a necessidade de nos sensibilizarmos para compreender melhor o mundo. A educação dos sentidos é primordial para a inclusão da pessoa com deficiência visual, para entender o outro diferente de nós, para praticarmos a alteridade.

Segundo Shapiro (2007), os estudiosos da área dos sistemas sensoriais já contabilizam em onze os nossos sentidos ou sistemas, dentre eles os mais conhecidos são: a visão, a audição, o paladar e o olfato. O tato tem cinco sistemas

relativos à pele, os sentidos somatossensoriais: contato físico, pressão profunda, calor, frio e dor. Temos ainda dois sentidos proprioceptivos, que permitem a percepção de ações do nosso próprio corpo: o cinestésico e o vestibular.

O sentido cinestésico nos informa sobre a posição das partes do nosso corpo durante o movimento, por exemplo, se pegarmos uma de nossas orelhas, sabemos exatamente qual a orelha tocada e qual das mãos realizou o ato. O sentido vestibular, também conhecido como o sistema do equilíbrio, está localizado na parte interna do ouvido, e é responsável pela percepção dos movimentos e da orientação de nossa cabeça e posição do corpo no espaço, o nosso equilíbrio.

A pessoa com deficiência visual usa os sentidos remanescentes para perceber o mundo a sua volta, e a apropriação de melhor uso desses sentidos, essa nova forma de ver, deve ser ensinada desde o nascimento. É a estimulação precoce, junto à ação educativa, que contribui para o desenvolvimento motor e cognitivo da criança, segundo Bruno (2006, p. 28), é um conjunto que envolve “diagnóstico precoce, orientação e intervenção nos aspectos do desenvolvimento global da criança com deficiência visual, [...] tendo em vista a inclusão da criança no sistema familiar, escolar e comunitário”.

A estimulação precoce favorece o aprender a ver, com o tato, o ouvido, o cheiro, o sabor, sentir ao toque as mais diversas texturas e formas; perceber a mudança no som que o vento faz, quando você se aproxima ou distancia de algum lugar/objeto; aguçar o olfato, perceber o cheiro dos ambientes, que, muitas vezes, o vidente nem se dá conta que existe; reconhecer a voz das pessoas que o cercam, os mais diferentes ruídos existentes nos espaços por onde anda. A percepção das pessoas videntes é bem diferente, pois segundo Masini (2013, p. 90-91):

O perceber do vidente se faz primordialmente pela visão, enquanto o da pessoa cega se faz via sentidos da audição, tato, senso cinestésico, olfato, paladar e resíduo visual, cada um deles através de percursos e organizações próprias que diferem entre si.

A chegada de uma criança é, na maioria das vezes, cercada de muita festa. A expectativa é grande, desde a confirmação da gravidez até o caminho para o parto, passando pelo chá de bebê e outras festas que antecipam a vinda do novo integrante da família, todos esperam um bebê saudável, principalmente seus pais. E quando esse bebê tão esperado traz uma deficiência, mudanças ocorrem nessa

família, é o luto, que envolve aceitação ou não, busca de culpados, abandonos e outros. Mas nem todos ficam muito tempo no luto, e quanto menos ele durar, melhor será para a criança. Siaulys (2005, p. 4), conta no texto de abertura do livro “Brincar para todos”, como sua mãe reagiu ao descobrir que a filha caçula tinha cegueira:

ela não permitiu que o desespero a imobilizasse por muito tempo. [...] ingressou na universidade pela segunda vez, a fim de aprofundar seus conhecimentos sobre deficiência visual e aprender braille. Assim, podia transcrever textos em tinta para o braille e vice-versa, adaptar materiais fornecidos pela escola, como figuras geométricas, desenhos e mapas, auxiliar-me com atividades da vida diária, etc.

Na experiência com a deficiência visual, aprendo a descrever ambientes, a disposição dos objetos, as pessoas, os trajés e suas cores. Mais tarde, compreendi que é uma forma de ver pelos olhos de outra pessoa, o áudio-descritor, pessoa que traduz as “imagens em palavras, tendo em mente o empoderamento do usuário e, do ponto de vista da técnica áudio-descritiva” (LIMA, 2011, p. 10). A AD, segundo Lima (2011, p. 9), é uma tecnologia assistiva que propicia a inclusão de pessoas com deficiência visual,

visto que consiste em uma atividade que proporciona uma nova experiência com as imagens, e é também recurso inclusivo, à medida que permite participação social das pessoas com deficiência, com igualdade de oportunidade e condições com seus pares videntes.

Muito pouco do potencial de nossos sentidos são usados, deixamos que o visual nos direcione e 80% de tudo o que percebemos. Faça a experiência de fechar os olhos e tente detectar o que você consegue no ambiente em que está, utilize seus outros sentidos e ficará surpreso com a quantidade de sons, cheiros e sensações que irá perceber em um curto espaço de tempo. Souza (2010, p. 179-180), um amante do teatro, após perder a visão não mais frequentava esse ambiente, mas mudou de ideia depois de assistir a um espetáculo com AD, ele revela sua experiência:

Para exemplificar, pense na paisagem mais bela vista por você ao vivo e a cores. Agora imagine essa mesma paisagem estampada em uma foto. Por mais fidedigna que a imagem seja, não é a mesma coisa. Falta uma dimensão. Pois é, fui convidado um dia a assistir a

uma peça teatral com audiodescrição. Chegando, surpresa! Além de receber em braille a ficha técnica com sinopse, tive a oportunidade de subir ao palco para conhecer o cenário. Isto foi excelente, pois durante a peça, eu não imaginava apenas atores se movimentando num espaço vazio com um fundo branco. Agora, havia cores, havia objetos. E isto já faz grande diferença. Graças à descrição detalhada dos personagens feita ainda antes da peça, as vozes tinham formas mais definidas. Eram gordas, outras magras, sorridentes, sisudas, calvas, cabeludas, simples e ornamentadas.

Observo alunos com deficiência visual subirem a escada correndo, depois pergunto aos professores de Orientação e Mobilidade¹⁴, e sou informada que já tinham a memória muscular. Pesquiso e descubro que todos nós temos memória muscular, apenas não nos damos conta/percebemos, pois usamos mais a visão para nos orientarmos.

É visível a memória muscular quando assistimos a uma competição de natação, como os participantes nadam tão rápido e viram quando chegam próximo da borda, com tamanha velocidade e sem se bater, o corpo já conhece o tamanho da piscina. E quem toca violão não precisa olhar para as cordas, mas os dedos se movimentam em tal velocidade, é a memória muscular de novo em ação, trata-se de uma memória relacionada com ações musculares, repetitivas e sequenciadas, aprendidas pelo nosso corpo.

Nas palavras de (CRATTY, 1975, *apud* MACHADO [et al.], 2003, p. 62), a memória muscular é “uma das funções do sentido cinestésico, é a repetição de movimentos em uma sequência fixa, que se convertem em movimentos automáticos”. Ora, se não vemos apenas com os olhos, por que muitos pensam que as pessoas cegas não enxergam?

Podem-se ver com os ouvidos, as pessoas com deficiência visual que o digam. Há um conto africano “O cego e o caçador” no qual uma pessoa cega caminha na mata segurando a mão do caçador e, de vez em quando, pede que este pare, pois está “vendo” ora um leão, ora um elefante. O caçador, quase não acredita no que ouvia, pois não vê os animais naquele momento, mas, alguns passos depois se admira e pergunta “Como você sabia que tinha um leão mais a frente? Como

¹⁴ Orientação e Mobilidade (OM) é uma atividade motora composta por um conjunto de capacidades motoras, cognitivas, afetivas e sociais e por um elenco de técnicas apropriadas e específicas, que permitem ao usuário conhecer, relacionar-se e deslocar-se de forma (in)dependente e natural nas mais diversas estruturas, espaços e situações do ambiente. As estratégias e os recursos mais utilizados são o guia-humano, a auto-proteção, a bengala e o cão-guia. www.bengalalegal.com (Acesso em 18/jun/2016).

você sabia que tinha um elefante mais a frente?”, e o homem cego respondia: “é que eu enxergo com os ouvidos”.

Para trabalhar com as pessoas com deficiência visual, o professor tem que aceitar tocar e ser tocado, é comum encontrarmos alunos que não conhecem o próprio corpo, pois os pais/responsáveis, muitas vezes, sem informação acerca do assunto, não permitem esse contato mais de perto com a pessoa com deficiência visual, não sabem o quão necessário é para que esses alunos construam a imagem mental de suas aprendizagens.

O toque corporal permite a imitação de movimentos e pode ser usado, por exemplo, para ensinar uma criança a brincar, a dançar. Usam-se os movimentos coativos, nos quais você se coloca por trás da pessoa com deficiência visual e faz os movimentos, orientando-o, você pode também ficar na frente, e neste caso, será guiado pelo aluno, pode então verificar se houve aprendizagem. Segundo Bruno (1993, p. 96),

os movimentos co-ativos são importantes para a compreensão da ação, permitindo o jogo imitativo. Precisamos encaixar a criança no meio de nosso corpo e pelo contato físico ela compreenderá tátil-cinestesicamente os movimentos e ações. Colocamos mão sobre mão, tocando com segurança, mas sem muita pressão e iniciamos os movimentos simples com as mãos, braços, pés, pernas e corpo todo, variando o ritmo. Cantigas tornam os movimentos mais gostosos.

O mapa tátil também é muito válido para que as pessoas com deficiência visual construam as imagens mentais. Ele deve ser explorado somente depois de a pessoa com deficiência visual percorrer o ambiente, acompanhada por uma pessoa que faça a devida descrição do espaço a ser mapeado. A pessoa com deficiência visual vai se apropriando de tudo o que percebe referente àquele ambiente, a seguir o mapa é construído marcando-se, em relevo, os espaços com elementos/símbolos que os represente. Depois a pessoa com deficiência visual passeia com o tato por todos os locais mapeados. Mais tarde, após construir o mapa mental, não mais precisará do mapa tátil para aquele espaço.

Um dia, encontrei um aluno com deficiência visual sentado na área da copa de uma escola, enquanto parte da turma estava assistindo uma peça de teatro em que os atores eram também seus colegas. Eles apresentavam uma lenda

amazônica e o aluno estava aguardando. Quando vi a situação, peguei o aluno e o levei para o local em que acontecia a apresentação, descrevi rapidamente a cena que estava acontecendo e ele passou a assistir, se divertiu e falava o nome dos colegas que estavam representando, pois conhecia suas vozes. A inclusão deve permitir a presença do aluno com deficiência visual entre seus colegas, que lhe seja dada a acessibilidade para que possa usufruir juntamente com seus colegas o que for oferecido à turma.

Outro dia, conversava com uma pessoa com deficiência visual enquanto ela preparava o almoço. O prato era uma caldeirada, com direito a pirão escaldado e tudo. Enquanto ela cortava os temperos, percebi que de um pimentão ela separou um pedaço e deixou na pia. Primeiro pensei que havia esquecido de colocar na panela esse pedaço, depois entendi que ela ia jogá-lo fora, foi quando me adiantei dizendo que não jogasse aquele pedaço de pimentão, pois eu estava vendo e ele estava bom.

Ela sorriu e disse: *“por que as pessoas não confiam no nosso tato?”* e colocando o pedaço de pimentão na minha frente, continuou: *“está vendo esse pedaço mole, não presta, a textura é diferente”*. Só então eu pude confirmar que ela tinha razão, pois de longe, não conseguia enxergar a parte do pimentão que estava estragada. Foi minha vez de sorrir, sem graça, e me desculpar.

Nossos olhos, muitas vezes, nos enganam, mas o tato, dificilmente engana, principalmente se estamos acostumados a utilizá-lo para “ver”. De acordo com Veiga (1983), a pessoa cega usa o tato continuamente no seu dia-a-dia e, por meio dele, obtém informações mais sutis dos objetos tocados, pois a constância no uso resulta em uma percepção mais refinada.

Outro aspecto a ser destacado trata-se da invisibilidade pela qual as pessoas com deficiência visual vivenciam no seu cotidiano, que pode ser observado no próximo relato.

Dia desses, eu e um colega com deficiência visual saímos para almoçar e resolvemos experimentar uma lanchonete, que já tínhamos ouvido, vendia lanches deliciosos. Fomos recebidos por uma moça que me entregou uma comanda. Eu pedi uma para meu colega e ela me perguntou: não pode ficar tudo junto? Eu respondi que não, pois cada um pagaria o seu. Então ela me entregou outra comanda. Nos aproximamos do local dos pratos, falei o que tinha e nos servimos.

Na hora de pesar as refeições, entreguei meu prato e a comanda, uma senhora pesou e segurou minha comanda. Foi a vez de meu colega. Ele entregou o prato e a comanda, ela falou, olhando para mim: o dele pode ficar junto na sua comanda? Falei que não, pois do contrário meu colega teria que pagar toda a conta. Ainda brinquei perguntando se ele queria pagar a minha conta e ele, rindo, respondeu que não. Seguimos para uma mesa.

Após a refeição, fomos pagar. Eu entreguei minha comanda e o dinheiro. A senhora que estava no caixa evitava olhar para meu colega que estava ao meu lado. Ela me devolveu a comanda. Foi a vez de meu colega pagar. Ele entregou a comanda e a senhora me perguntou: como ele vai pagar? Eu respondi: pergunte para ele. Como ela ficasse calada, meu colega falou que iria pagar com o cartão e retirou do bolso um cartão e o entregou para a senhora. Ela fez os procedimentos e no momento de digitar a senha, ela colocou a máquina sobre o balcão e sem falar nada a direcionou para mim.

Ao ver o ocorrido, direcionei a máquina para meu colega e pedi que digitasse a senha, o que ele fez imediatamente. A senhora do caixa retirou o cartão, juntou a nota e abaixou no balcão, novamente sem falar nada. Tentei pegar o cartão, mas não consegui, havia ficado grudado no balcão. Pedi ao meu colega que pegasse o cartão e pousei sua mão sobre ele. Agradecemos e saímos um tanto decepcionados de ver como meu colega havia se tornado invisível para aquelas funcionárias. E mais uma vez confirmamos que as barreiras atitudinais são sempre as mais difíceis de serem quebradas.

Segundo Lima e Silva (2007, p.1), as barreiras atitudinais “marginalizam a pessoa com deficiência, deterioram-lhe a identidade de pessoa humana e restringem-lhes as possibilidades de desenvolvimento e de relação social”. E são tantas, que algumas pessoas ao encontrarem uma com deficiência visual acompanhada, se dirigem ao guia vidente para fazer perguntas, como se ela não ouvisse. Algumas vezes essas pessoas gritam, pensando que somente dessa forma se farão compreender.

2.2 - A cegueira: conceitos, representações, história

A deficiência visual, perda total ou parcial da visão, se apresenta sob duas formas: a cegueira e a baixa visão, também chamada visão subnormal. Segundo a

Organização Mundial de Saúde (OMS), a cegueira é a ausência da visão e para condições, nas quais a pessoa se utilize, de forma predominante, dos recursos de substituição da visão. A acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho e com a melhor correção. Pode ser congênita ou adventícia/adquirida. Congênita quando a cegueira ocorre nos primeiros anos de vida, até por volta de cinco anos. Adventícia ou adquirida, quando se manifesta posteriormente. A baixa visão

Corresponde à acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no olho de melhor visão e com a melhor correção óptica. Considera-se também baixa visão quando a medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60 graus ou ainda quando ocorrer simultaneamente quaisquer das condições anteriores. [...] A baixa visão pode acarretar perda de campo visual e comprometer a visão central ou a periférica. O campo visual corresponde à área total da visão. Quando a perda ocorre no campo visual central, a acuidade visual fica diminuída, e a visão de cores pode ser afetada com possíveis alterações de sensibilidade ao contraste e dificuldade para ler e reconhecer pessoas. [...] A ocorrência de alterações visuais no campo visual periférico pode ocasionar dificuldades para o reconhecimento de seres e objetos, dificultar a orientação e mobilidade, além de reduzir a sensibilidade ao contraste. (DOMINGUES, 2010, p. 8-10)

Bruno (2006, p. 13), considerando a visão funcional, aquela que a pessoa utiliza para desempenhar suas atividades no dia-a-dia e, fundamental, para a aprendizagem escolar, compreende a cegueira e a baixa visão como:

A definição educacional diz que são cegas as crianças que não têm visão suficiente para aprender a ler em tinta, e necessitam, portanto, utilizar outros sentidos (tátil, auditivo, olfativo, gustativo e cinestésico) no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. [...] Entre essas crianças, há as que não podem ver nada, outras que têm apenas percepção de luz, algumas podem perceber claro, escuro e delinear algumas formas. A mínima percepção de luz ou de vulto pode ser muito útil para a orientação no espaço, movimentação e habilidades de independência.

As crianças com baixa visão (anteriormente denominada visão parcial ou visão subnormal) são as que utilizam seu pequeno potencial visual para explorar o ambiente, conhecer o mundo e aprender a ler e escrever. Essas crianças se diferenciam muito nas suas possibilidades visuais. Embora necessitem aprender a utilizar a visão da melhor forma possível, podem também utilizar os outros sentidos ao mesmo tempo para aprendizagem, aquisição de conceitos e construção do conhecimento.

O conhecimento sobre os conceitos da cegueira e da baixa visão é fundamental para que o professor possa adequar seus materiais, de acordo com a necessidade de seus alunos, e utilizar os recursos pedagógicos adaptados para contribuir na aprendizagem dos alunos com deficiência visual.

Já se passou o tempo em que a pessoa com deficiência ficava dentro de casa, agora nós queremos os nossos espaços, direitos, e não é aquele direito só de papel, eu quero estar realmente incluído nesse espaço, participando, contribuindo, fazendo e exercendo o meu papel de cidadão (FÁBIO).

Ainda hoje, as representações dominantes mais comuns na sociedade acerca das pessoas com deficiência visual são que elas merecem piedade ou que têm superpoderes. Domingues (2010, p. 27), afirma que a “figura da pessoa com cegueira é concebida pelo senso comum e também pela literatura como tola, incapaz, digna de piedade, assexuada, promíscua ou como ser dotado de poderes e qualidades extraordinárias”. Esse imaginário social influencia as atitudes, muitas vezes, equivocadas, no relacionamento com pessoas com cegueira ou baixa visão. As pessoas com deficiência visual são iguais a nós, apenas não têm o sentido da visão e, por essa condição de deficiência, têm direitos previstos em Lei para que consigam usufruir dos serviços oferecidos às pessoas videntes e que muitas vezes lhes são negados.

A sociedade primitiva se caracterizava pelo uso da força, por violentos combates pela posse da terra, pela defesa do território e exigia dos seus membros a força física, habilidades para a guerra, para a caça e para a obtenção de sua sobrevivência. Deste modo, as pessoas mais frágeis e/ou com deficiência não correspondiam a essa exigência, por esse motivo, eram brutalmente combatidas pelo infanticídio e abandono quando já nasciam incapacitadas, ou simplesmente eliminadas quando mutiladas de guerras ou se encontravam em idade avançada.

As pessoas com deficiência visual eram tratadas como possuidoras de espíritos malignos ou estavam sendo castigadas por terem cometido algum pecado. De acordo com Lowenfeld (*apud* FRANCO e DIAS, 2005), o infanticídio e o abandono das pessoas que nasciam com cegueira ou a adquiriam na velhice eram comuns nesse período, ocasionando o fato de em algumas localidades não haver uma única pessoa cega.

Na Antiguidade as pessoas com deficiência visual ou com outras limitações continuavam sendo eliminadas, desde o nascimento, por não se adequarem às exigências da sociedade. Seja em Esparta, Grécia ou Roma, o comportamento dado a essas pessoas era o mesmo, inclusive com a legitimação do Estado, como ressalta Silva (1987, p. 68-72):

No antigo Peloponeso, sob a liderança guerreira de Esparta, havia também outras formas de dispor de crianças malformadas ou doentias. Não ocorria necessariamente a morte, mas a "exposição" [...] em local onde a criança podia ser encontrada. No entanto, o chamado "abandono" correspondia a deixar à própria sorte para morrer. Princípio genericamente aceito na Grécia. [...] Recorriam os seus habitantes a lugares considerados como sagrados, tais como as florestas, os vestíbulos dos templos, as beiras dos rios, as cavernas, onde as crianças eram deixadas bem embrulhadas numa grande panela de barro ou num cesto. // Houve em épocas bem precisas da História Romana muitos nascimentos de crianças ou abortos de fetos com deformações congênitas. [...] Face à legislação vigente desde os tempos dos primeiros reis de Roma, não se deve nutrir qualquer dúvida quanto ao destino desses recém-nascidos: a lei de extermínio da vida incipiente, seja por afogamento, seja por outros meios, [...] foi aplicada.

As pessoas sempre brigando entre si pelo poder, os mais fortes sobrepunham suas vontades aos mais fracos, e estes, se oferecessem alguma resistência, eram eliminados, como era o caso dos idosos e das pessoas com deficiência visual, que constituíam uma minoria da população devido a segregação ou extermínio a que eram expostas, como afirma Almeida (2014, p. 7), na "supremacia do mais forte sobre o aniquilamento do mais fraco".

Mas a concepção e o comportamento das pessoas em relação àquelas com deficiência visual mudaram quando passou a ser atribuída à pessoa com cegueira a capacidade de grande conhecimento, inclusive com o "dom" de adivinhar o futuro, conforme declara Almeida (2014, p. 7-8), ao se referir à mudança na representação da figura do homem cego,

que saía do contexto consagrado às demais deficiências. Ele era percebido como alguém dotado de poderes extraordinários. Dons mágicos de premonição e profunda sabedoria. Era um ser mitificado no qual sua cegueira física abria-lhe uma via de luz que irradiava um conhecimento quase divinatório.

Na Idade Média, como expressa Silva (1987), a deficiência visual era aplicada como castigo às pessoas que infringiam os códigos sagrados ou as leis do matrimônio e, portanto, eram consideradas marginais para a comunidade daquela época. Um exemplo dessa situação foi a atitude do imperador de Constantinopla, Basílio II, que mandou vazar os olhos de quinze mil prisioneiros, deixando um único soldado em cada grupo de cem com um olho apenas, para que servisse de guia aos demais no regresso à sua pátria.

Bruno (1999) relata que, com o surgimento do Cristianismo, as pessoas com deficiência visual passaram a receber outro tratamento, uma vez que, livres de culpa, foram consideradas a imagem de Deus e, portanto, dignas de piedade. O pensamento cristão rompe com a concepção até então vigente na sociedade. E a deficiência visual passa a ser entendida no seu aspecto simbólico e não simplesmente relacionada à condição sensorial ou concreta do ser humano.

Entre os séculos XV e XVI, a filosofia humanística chega ao seu apogeu com o avanço das ciências. Nesse contexto, a deficiência visual passa a ser compreendida como patologia, bem como surgem as primeiras preocupações educacionais relativas às pessoas cegas, perpassando os séculos seguintes.

Na Idade Moderna, o desenvolvimento da ciência sobre o conhecimento do olho e o funcionamento do cérebro, passou a considerar a deficiência visual como resultante de disfunções patológicas do corpo humano e, portanto, sujeito a tratamento médico terapêutico e social. É nesse contexto que surgem as primeiras escolas voltadas a educação deste segmento visando melhorar a condição social destas pessoas.

Em conformidade com Oliveira (1994), o francês Valentin Hauy, incentivado pelas ideias humanistas da Revolução Francesa, criou, no ano de 1784, a primeira escola para pessoas com deficiência visual no mundo, o Real Instituto dos Jovens Cegos, por acreditar ser possível ensiná-las a ler e escrever. Utilizou inicialmente um alfabeto de varetas, depois, por sugestão de um dos alunos, passou a usar cartões com letras de forma em alto relevo. Hauy conseguiu seu objetivo, mas seu método só permitia a leitura.

Ainda com base nas palavras de Oliveira (1994), no ano de 1820, Louis Braille ingressou na escola de Paris. Ele havia perdido a visão aos três anos e frequentara a escola regular, como ouvinte, até os dez anos. Com dezoito anos criou um alfabeto simples e completo para ser usado por pessoas com deficiência visual,

o sistema Braille, como ficou mundialmente conhecido. Apresentou seu invento para o diretor do Real Instituto dos Jovens Cegos, porém este não aceitou, alegando que os alunos já estavam acostumados a ler em letras de forma.

Braille tentou divulgar seu sistema de leitura e escrita, mas a falta de receptividade o deixou desanimado. Somente após sua morte, uma aluna para quem Braille havia ensinado a ler, escrever e tocar piano conseguiu expor discretamente o invento em uma Feira Internacional, foi quando o sistema Braille ganhou visibilidade no mundo e se mantém até hoje como o método universal de ensino para pessoas com deficiência visual.

Políticas de inclusão para pessoas com deficiência visual existem, porém caminham a passos lentos na nossa sociedade. No Brasil, as discussões acerca do assunto aumentaram a partir de junho de 1994, por ocasião da Declaração de Salamanca, que garante, entre outros direitos, a matrícula de crianças com deficiência nas turmas regulares de ensino, no melhor estilo de inclusão. Para tanto, de acordo com a referida Declaração,

As escolas devem ajustar-se a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras. Neste conceito devem incluir-se crianças com deficiência ou superdotadas, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações imigradas ou nômades, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais (Declaração de Salamanca, UNESCO, 1994)¹⁵.

A Declaração de Salamanca marca o divisor de águas entre a Integração e a Inclusão de pessoas com deficiência na sociedade. Nas considerações de Sassaki (1997), a respeito dos termos educação inclusiva e integração escolar, esclarece que na primeira é a escola que tem de se adequar ao aluno, buscando entre a comunidade escolar, gestores, alunos e professores a melhor forma de ensinar a todos. Enquanto que na segunda, é o aluno que tem de se enquadrar, se emoldurar para se adaptar à escola.

Integração escolar é o processo tradicional de adequação do aluno às estruturas físicas, administrativas, curricular, pedagógica e política da escola. A integração trabalha com o pressuposto de que o aluno

¹⁵ Disponível no endereço: www.mec.gov.br/seesp/pdf/salamanca.pdf (Acesso em 29/out/2015).

precisa ser capaz de aprender no nível pré-estabelecido pelo sistema de ensino. No caso de alunos com deficiência [...] a escola comum condicionava a sua aceitação a uma certa prontidão que somente as escolas especiais (e, em alguns casos, as classes especiais) poderiam conseguir. E mesmo aceitos sob esta condição, estes alunos ficavam sujeitos a ser devolvidos às classes ou escolas especiais se mais tarde viessem a apresentar dificuldades de aprendizagem e/ou de relacionamento. [...] A inclusão escolar é o processo de adequação da realidade das escolas à realidade do alunado que, por sua vez, deve representar toda a diversidade humana. Nenhum tipo de aluno poderá ser rejeitado pelas escolas. As escolas passam a ser chamadas de inclusivas no momento em que decidem aprender com os alunos o que deve ser eliminado, modificado, substituindo ou acrescentando nas seis áreas de acessibilidade (arquitetônica, atitudinal, comunicacional, metodológica, instrumental e programática), a fim de que cada aluno possa aprender pelo seu estilo de aprendizagem e com o uso de todas as suas inteligências (SASSAKI, 1997, p. 2-3).

A partir de 2008, por conta da Política Nacional de Educação na perspectiva da Educação Inclusiva, o tema da Inclusão começou a aparecer nos eventos científicos e na mídia. Cursos com essa temática se espalharam por todo o país, salas de recursos multifuncionais foram implantadas nas escolas para oferecer o Atendimento Educacional Especializado, no contraturno, aos alunos com deficiência ou com altas habilidades/superdotados. Os alunos foram matriculados, mas só a matrícula não garante aprendizagem. O ensino nessa área requer professores especializados, que conheçam seus alunos e o que eles precisam, em termos de acessibilidade, para que possam contribuir com as políticas de inclusão.

De acordo com o Censo Demográfico 2010, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), há 35.606.169 pessoas com deficiência visual no Brasil, na região Norte são 574.823. É primordial que essas pessoas sejam reconhecidas como cidadãs por todos nós que pretendemos com elas nos relacionar, trabalhar, trocar experiências e, quem sabe, ensinar. O principal a se considerar é conhecer a pessoa, suas vivências e a forma como apreende as informações que lhe chegam do universo em que vivemos, de acordo com Masini (2013, p. 20),

A tarefa primeira para quem se propõe realizar qualquer ação educativa com o deficiente visual é procurar saber sobre ele, sua experiência de vida e sobre sua percepção, pois é só a partir do seu próprio significado – do que sente e compreende - é que ele poderá

organizar as informações sobre o mundo que o cerca e agir nas situações.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, nº 13.146, de 6 de julho de 2015, se fundamenta na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, de 2008. Também chamada de Estatuto da Pessoa com Deficiência, a referida Lei traz no seu Artigo 1º, a seguinte redação: “destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015). Destaco alguns outros artigos referentes ao direito à educação:

Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

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

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;

III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;

VI - pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva;

XII - oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação;

Apesar da Lei em vigor, as políticas de inclusão ainda não foram efetivadas na sociedade, nem nas escolas, nem nos espaços públicos, a Inclusão das pessoas com deficiência visual ainda requer muita luta dos movimentos sociais, só assim, respeitando as diferenças, é que será possível um país mais justo ou menos injusto para todos nós.

Unidade Educacional Especializada José Álvares de Azevedo: uma história para contar

Figura 1 - Unidade Educacional Especializada José Álvares de Azevedo



Fonte: Blog da UEEs JAA¹⁶

Áudio-descrição: Joana Martins

AD da imagem: *Fotografia colorida do corredor principal da Unidade Educacional Especializada José Álvares de Azevedo. O piso bege é adaptado, nas laterais, com baixo relevo nas cores azul, à esquerda e próximo da parede, à direita, é vermelho e separa o corredor do jardim, com quatro vasos em uma linha horizontal. Por trás dos vasos, uma fonte com a estátua de um menino, na cor branca. Ao fundo a área de convivência da escola. À esquerda do corredor uma porta de madeira, uma escada adaptada com baixo relevo na ponta dos degraus. Duas barras de ferro paralelas formam o corrimão vermelho, as paredes são bege. Após a escada, seguindo o corredor, à esquerda, uma porta amarela e uma parede adaptada com três fileiras de lajotas na horizontal, nas cores, de cima para baixo, vermelho, azul e amarelo.*

A UEEs JAA transformou muitas vidas ao oferecer a educação para as pessoas com deficiência visual no estado do Pará, a importância dessa instituição é tamanha que a maioria das pessoas com cegueira ou com baixa que hoje tem alguma escolaridade e/ou está inserida no mercado de trabalho, na cidade de Belém

¹⁶ <http://liedjaa.blogspot.com.br> (Acesso em 25/Jun/2015).

ou em outros municípios do Pará, passou por essa escola. Muitos ainda a frequentam, mesmo não estando matriculados, são os usuários, pessoas que retornam à escola em busca de orientações e serviços na área da deficiência visual.

Nesta pesquisa todos os sujeitos frequentaram a UEEs JAA e alguns se referem às oportunidades que lá tiveram como o conhecimento adquirido e a boa convivência entre as pessoas, fatores que contribuíram para a melhoria da autoestima, o acreditar em si, e o desejo por galgar novos horizontes. Como podemos perceber nas narrativas:

Conheci outras pessoas que também tinham a mesma deficiência que a minha, que eram cegos, e que eram novos e que tinham mais idade, e todos viviam bem, todos tranquilos, todos brincalhões, viviam sem o peso daquela falta que a visão fazia no começo. E aí eu fui me relaxando, fui ficando mais descontraído (FÁBIO).

Eu me espelho muito nos meus colegas que não enxergam e hoje são professores, são psicólogos, são pessoas mesmo que conseguiram vencer (LAURISSANDRO).

Com a reabilitação eu fui conhecendo e convivendo com pessoas na mesma condição que levavam uma vida, que prosseguiram e que estavam tendo conquistas e eu decidi que eu queria ser mais uma, fui buscar essas alternativas (MÔNICA).

A UEEs JAA foi criada pelo Decreto Lei 1.300, de 07 de dezembro de 1953, com o nome de Escola de Cegos do Pará, hoje Unidade Educacional Especializada José Álvares de Azevedo, referência no estado do Pará, na área da deficiência visual. A missão da escola, segundo o seu Projeto Político Pedagógico é promover a autonomia da pessoa com deficiência visual e com deficiências associadas, visando à formação da cidadania e inclusão na sociedade.

Localizada na Rua Presidente Pernambuco, nº 497, no bairro de Batista Campos, na cidade de Belém, no estado do Pará, recebeu esse nome em homenagem ao primeiro professor cego brasileiro, José Álvares de Azevedo, responsável pela introdução, ensino e divulgação do sistema Braille no Brasil, culminando, em 1854, na criação da primeira escola para pessoas com deficiência visual no país, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, no Rio de Janeiro, hoje Instituto Benjamin Constant, referência nacional na área da deficiência visual.

José Álvares de Azevedo estudou no Instituto Real dos Jovens Cegos, em Paris, por seis anos, lá “desenvolveu capacidades, adquiriu saberes, ameahou

cultura”, como relata Almeida (2014, p. 9), e ao retornar ao Brasil dedicou-se a dar aulas particulares e escrever livros em Braille. Uma de suas alunas, Adélia Maria Sigaud, era filha do médico do Império e, por esse motivo, Álvares conseguiu mostrar o sistema Braille para o imperador D. Pedro II, que aceitou a sugestão e criou a escola para pessoas com deficiência visual.

A UEEs JAA trabalha com habilitação e reabilitação de pessoas com deficiência visual e outras deficiências associadas a ela, de Belém e de vários municípios do interior do estado do Pará, contribuindo para a acessibilidade e autonomia dessas pessoas. Funciona em dois turnos (manhã e tarde) e com alunos na faixa etária de zero ano até a terceira idade. O atendimento dos alunos ocorre em vários setores, com aulas de quarenta e cinco minutos cada e duas vezes por semana.

Desde a sua criação, a UEEs JAA, em conformidade com as políticas educacionais asseguradas em Leis, passou por três fases, a “Educação Segregadora”, no período entre 1955 e 1962; a “Integração”, iniciada em 1962; e a “Inclusão”, a partir de 1994, de acordo com o que consta no Projeto Político Pedagógico da escola (PARÁ, 2013).

Na Educação Segregada, conforme o nome já indica, os alunos frequentavam salas específicas para eles, ficavam agrupados por série, eram atendidos por professores especializados que ensinavam as técnicas referentes à área da deficiência visual, como a alfabetização no sistema Braille, por exemplo, e adotavam como conteúdo escolar os mesmos trabalhados nas turmas regulares.

No período da Educação Integrada os alunos puderam adentrar as turmas regulares, junto com seus colegas não deficientes, desde que conseguissem “acompanhar” a turma na qual estivessem integrados. Eles recebiam acompanhamento dos professores itinerantes¹⁷ e das Classes de Recursos. A Escola Estadual José Veríssimo, localizada no bairro de Batista Campos, próxima a UEEs JAA, foi a primeira escola a oferecer uma Classe de Recursos para os alunos com deficiência visual.

A partir de 1994, de acordo com a política pública adotada no país, na qual as escolas regulares passam a ser escolas inclusivas, a UEEs JAA mantém seu trabalho especializado na área da deficiência visual, com os professores itinerantes

¹⁷ Itinerantes são professores especializados que acompanham os alunos com deficiência nas turmas regulares.

auxiliando os alunos com adaptação de materiais utilizados nas turmas regulares, o ensino do sistema Braille, uso da bengala e outros recursos que visam a sua autonomia.

No primeiro semestre de 2016 a UEEs JAA estava com duzentos e quarenta alunos matriculados, porém as matrículas continuavam abertas.

2.3 - O cego, a arte e a ciência

“Rapunzel, Rapunzel!

Jogue os seus cabelos.”

ela lançou os cabelos. Qual não foi a surpresa do príncipe ao chegar ao alto da torre e, em vez de sua querida Rapunzel, encontrar a fada. “Maldito príncipe, saiba que perdeu Rapunzel para sempre!”

O príncipe ficou tão desesperado que no mesmo instante se jogou da torre. Apesar de sobreviver à queda, ele perdeu os dois olhos. Triste, vagou pela floresta e não comia nada além de capim e raízes, e não fazia nada além de chorar. Alguns anos se passaram até que chegou ao deserto em que Rapunzel vivia uma vida miserável com seus dois filhos. Ele ouviu uma voz que lhe parecia familiar e no mesmo instante ela o reconheceu e foi correndo abraçá-lo. Duas de suas lágrimas caíram nos olhos dele, que voltaram a ficar claros e o príncipe voltou a enxergar como antigamente¹⁸ (GRIMM, 2012, p. 75-76).

Se observarmos nas histórias infantis, nos contos de fadas, as pessoas com deficiência aparecem como “impuras”, objetos de diversão, seres que causam repulsa, que só são aceitos depois que se transformam em criaturas “normais”, sem deficiência. Por exemplo, “A bela e a fera”, história na qual a heroína é presa por uma “criatura horrenda” e que no final se transforma no “príncipe”. “A princesa e o sapo”, no final o sapo também vira príncipe para ser aceito pela princesa que o desprezava.

Antes do sistema Braille ainda era possível fazer um levantamento aproximado das pessoas com deficiência visual que atuavam nas artes, seja como

¹⁸ Final do conto de fadas “Rapunzel”.

personagens, seja como autores, mas com a propagação do Braille, que deu a possibilidade de essas pessoas ampliarem seus estudos a partir da leitura e da escrita, é cada vez maior a inserção de pessoas com deficiência visual nas diversas áreas. Apresentaremos alguns exemplos de como as pessoas com deficiência visual foram retratadas nas artes e como atuaram e atuam na sociedade.

Homero (século VIII a. C.), considerado o precursor dos poetas ocidentais, autor de *Ilíada* e *Odisseia*, textos famosos da Grécia Antiga, se mantém ainda nos dias atuais. Nunca foi provado que Homero tinha deficiência visual e nem que realmente existiu, mas a história o coloca como o responsável pela mais antiga obra literária do Ocidente, “acabou morrendo na miséria, recitando seus versos pela cidade” (BRUNO, 1999, p 16).

Tirésias, profeta cego de Tebas, responsável por revelar a Édipo o seu destino na tragédia grega de *Édipo-Rei*¹⁹, conhecia o passado, o presente e o futuro, além de entender a linguagem dos pássaros. Na mitologia grega, uma das versões que justifica o “dom” de ver que Tirésias possuía, aconteceu quando estava no monte Citeron a rezar:

Certa vez, indo ele orar sobre um monte Citeron, montanha da região central da Ática, consagrada antigamente ao deus Dionísio e às musas, encontrou um casal de cobras venenosas copulando, e ambas se voltaram contra ele. Tirésias matou a fêmea e imediatamente se transformou em mulher. Sete anos depois, indo orar novamente sobre o mesmo monte, encontrou outro casal de cobras venenosas copulando. Matou o macho e se transformou novamente em homem. Por seu conhecimento sobre as particularidades dos dois sexos, ele foi chamado para opinar sobre quem estava com a razão em uma discussão que envolvia Zeus e Hera. A discussão envolvia saber quem teria mais prazer sexual, o homem ou a mulher. Viu-se, assim, diante da difícil tarefa de decidir a questão, porque sabia que qualquer que fosse sua decisão, um dos deuses ficaria irado com ele. De um lado Hera afirmava que o homem tinha mais prazer; Zeus dizia que era a mulher. Tirésias deu o seu veredito: “se dividirmos o prazer em dez partes, a mulher fica com nove e o homem com uma”. Hera considerou que com aquelas palavras, Tirésias teria sugerido a superioridade do homem, e o cegou implacavelmente. Mas Zeus, compadecido da situação de Tirésias, lhe concedeu o dom da adivinhação, de conhecer o futuro,

¹⁹ Na tragédia *Édipo Rei*, de Sófocles, dramaturgo grego, Édipo assassina Laio, seu pai e desposa Jocasta, sua mãe.

além do privilégio de sobreviver a sete gerações humanas e compreender a linguagem dos pássaros (Mitologia grega)²⁰.

Se prestarmos atenção no livro mais famoso da literatura ocidental, a Bíblia, veremos que as pessoas com deficiência visual são retratadas com preconceito, atitudes de exclusão, como é o caso narrado no Livro de São João, capítulo 9, versículos 1-3, no qual a pessoa é vista como a pagar pecados:

1. Caminhando, viu Jesus um cego de nascença.
2. Os seus discípulos indagaram dele: Mestre, quem pecou, este homem ou seus pais, para que nascesse cego?
3. Jesus respondeu: Nem este pecou nem seus pais, mas é necessário que nele se manifestem as obras de Deus.

Nicholas Saunderson (1682-1751), perdeu a visão com um ano de idade, gênio matemático autodidata inglês, renomado cientista, aprendeu latim, grego e matemática, é citado no livro “Carta sobre os cegos endereçada àqueles que enxergam”, de Diderot.

Louis Braille (1809-1852), violoncelista, organista e criador do sistema de leitura e escrita para pessoas com deficiência visual que leva o seu nome.

José Álvares de Azevedo (1834-1854), com cegueira congênita, foi o primeiro professor brasileiro a ensinar o sistema Braille para pessoas com deficiência visual.

Ray Charles (1930-2004), perdeu a visão aos 7 anos, ficou órfão ainda na adolescência. Tocava vários instrumentos, dentre eles o piano, com o qual iniciou sua carreira executando músicas gospel. É considerado um dos maiores gênios da música negra norte-americana.

Dorina de Gouvêa Nowill perdeu a visão aos 17 anos e foi a primeira aluna com cegueira a frequentar um curso regular na Escola Normal Caetano de Campos. Criou, em 1946, em São Paulo, junto com outras professoras, a Fundação para o Livro do Cego no Brasil, hoje Fundação Dorina Nowill para Cegos, que atua com programas de clínica de visão subnormal, educação especial, reabilitação e empregabilidade, além de produzir e distribuir livros em Braille, falados e digitais

²⁰ Disponível no endereço: <http://eventosmitologiagrega.blogspot.com.br/2011/02/tiresias-o-adivinho-cego.html> (Acesso em 04/nov/2015).

acessíveis. Essa instituição foi a primeira no Brasil a capacitar professores especializados para a atuação em escolas públicas.

Stevie Wonder, norte-americano, tem cegueira congênita devido a Retinopatia da Prematuridade, é cantor de sucesso e toca diversos instrumentos como piano, gaita, bateria. Quando criança cantava em um coral de igreja. Na condição de “mensageiro da paz” da Organização das Nações Unidas (ONU), em 2009, fez discurso em prol da quebra de direitos autorais que facilitem a produção de audiolivros, na ocasião comentou que apenas 5% do material impresso produzido no mundo têm versão em áudio e o número é menor ainda em países subdesenvolvidos, que segundo a União Mundial de Cegos, chegam a “menos de 1% das obras publicadas disponíveis em formatos acessíveis, como Braille, áudio e texto falado”²¹.

Francisco Lima tem deficiência visual, é paulista, tradutor e intérprete de língua inglesa, inventor de uma caneta para desenho em relevo, pesquisador nas áreas de Acessibilidade e barreiras atitudinais contra as pessoas com deficiência, psicólogo, professor da UFPE, idealizador e editor da Revista Brasileira de Tradução Visual (RBTV)²², que traz publicações científicas, artísticas e tecnológicas com temática variada entre arquitetura, produção e difusão da literatura junto às pessoas com deficiência visual, além de ser formador de áudio-descritores.

Sara Bentes tem deficiência visual, é carioca, atriz, escritora, cantora e compositora, cuja música “Pra quê?” é a epígrafe de abertura desta pesquisa, compôs a referida música em 2006 e na letra traz alegria, poesia e informações a respeito da deficiência visual. Ela mantém um blog²³, no qual publica poemas e crônicas contando suas aventuras e reflexões.

LIVROS

Muitos livros trazem a temática da deficiência visual, inclusive na internet há um site chamado Deficiência Visual²⁴, no qual Maria José Alegre (MJA) pesquisa, faz a compilação e o tratamento dos dados de artigos, livros, filmes, e pinturas sobre essa área. Relacionei alguns títulos a seguir:

²¹ Maiores informações no endereço www.bengalalegal.com/stevie-wonder (Acesso em 02/set/2016).

²² <http://www.associadosdainclusao.com.br>

²³ <http://sarabentes.blogspot.com>

²⁴ Maiores informações no site www.deficienciavisual.pt

“O que é ser cego”, de José Espínola Veiga (1983), é uma obra que trata sobre o universo da pessoa com deficiência visual, o autor relata e faz reflexões sobre os conhecimentos adquiridos em sua vida.

“A epopeia ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje”, de Otto Marques da Silva (1987), apresenta um trabalho minucioso sobre a história das pessoas com deficiência.

“O olhar”, organizado por Aduino Novaes (1988), é uma coletânea de vinte e nove textos sobre “o ver e o olhar”, de escritores renomados como Marilena Chauí, Alfredo Bosi, Ferreira Gullar e outros.

“Meus olhos têm quatro patas”, de Luiz Alberto Melchert de Carvalho e Silva (2000), discorre sobre o tema da “Orientação e Mobilidade” com riqueza de detalhes, inclusive com ensinamentos a respeito do treinamento de cães-guias.

“Do essencial invisível: arte e beleza entre os cegos”, de João Vicente Ganzarolli de Oliveira (2002), analisa as formas de experiência estética em um mundo que considera a visão o melhor sentido para perceber o belo.

“A cegueira e o saber”, de Affonso Romano de Sant’Anna (2006), apresenta vários contos sobre a cegueira, faz a análise de cada um e relaciona-os entre si. Destaco aqui o “Em terra de cego”, no qual a comunidade é formada somente por pessoas com cegueira até que chega um vidente e, ao perceber a situação, pensa no provérbio “em terra de cego, que tem um olho é rei”, ledo engano. Sant’Anna faz a relação desse conto de H. G. Wells com o texto de Saramago (1995), “Ensaio sobre a cegueira”, no qual todas as pessoas também ficam cegas, mas uma cegueira diferente, chamada de cegueira branca.

CINEMA

A temática da deficiência visual aparece bastante nas telas do cinema nacional e estrangeiro. A seguir, alguns títulos acompanhados de comentários.

“Perfume de mulher” (1992), do diretor Martin Brest, apresenta a deficiência visual de forma equivocada, no enredo um militar cego contrata um jovem para ajudá-lo a passar um fim de semana inesquecível em Nova Iorque. E... acreditem! O personagem cego percebe cores por meio do olfato e chega a dirigir um carro em alta velocidade, dentre as várias cenas em que são apresentadas atitudes não condizentes com a realidade das pessoas com deficiência visual.

“O cego estrangeiro” (2000), de Marcius Barbieri, um exemplo de livro falado na versão cinematográfica, é o curta brasileiro que apresenta uma perfeita combinação entre cinema e literatura. Não tem imagens, só a voz do narrador, acompanhada das legendas, capaz de provocar nossa imaginação do começo ao fim do filme.

“Janela da alma” (2001), de João Jardim e Walter Carvalho, documentário brasileiro, de 73 minutos, traz dezenove relatos de pessoas com deficiência visual, da Europa e do Brasil. Os graus de acuidade visual das pessoas entrevistadas variam entre a miopia e a cegueira, e elas contam de si, sobre a sua condição visual e como veem. Dentre os entrevistados estão a atriz alemã Hanna Schygulla, o músico Hermeto Pascoal, o filósofo e fotógrafo esloveno Eugen Bavcar, o escritor José Saramago, o poeta Manoel de Barros e o neurologista inglês Oliver Sacks.

“A pessoa é para o que nasce” (2003), do diretor Roberto Berliner, filme brasileiro, 84 minutos, retrata a vida de três irmãs com deficiência visual, Maria, Regina e Conceição. Elas cantam e tocam ganzá em troca de esmolas nas cidades e feiras do Nordeste do Brasil. Até que são “achadas” pelo diretor e têm a oportunidade de participar do documentário sobre suas vivências, fato que causa uma transformação na vida dessas mulheres, tornando-as celebridades. É possível perceber no filme que essas personagens não tiveram a oportunidade de receber estimulação sensorial precoce e nem realizaram a reabilitação, tornando-se dessa forma, muito dependentes.

“Ensaio sobre a cegueira” (2008), de Fernando Meirelles, 121 minutos, é uma adaptação do livro de José Saramago de mesmo nome. O título original do filme é “Blindness” e mostra uma localidade atacada por uma “cegueira branca”, na qual as pessoas infectadas enxergam apenas uma superfície leitosa. Começa com um homem no trânsito que de repente não mais vê, ele vai ao médico e este não consegue detectar a origem dessa cegueira, porém já fica contaminado e, com o passar do tempo, todos são infectados, com exceção da mulher do médico. As pessoas ficam em quarentena em um local mantido pelo Estado e, aos poucos, quando a necessidade se faz presente, o egoísmo fala mais alto e aflora os instintos mais primitivos do ser humano.

2.4 - Traz a lamparina, quero ler!

Aula de leitura

A leitura é muito mais
do que decifrar palavras.
Quem quiser parar pra ver
pode até se surpreender:

vai ler nas folhas do chão,
se é outono ou se é verão;

nas ondas soltas do mar,
se é hora de navegar;

e no jeito da pessoa,
se trabalha ou se é à-toa;

na cara do lutador,
quando está sentindo dor;

vai ler na casa de alguém
o gosto que o dono tem;

e no pelo do cachorro,
se é melhor gritar socorro;

e na cinza da fumaça,
o tamanho da desgraça;

e no tom que sopra o vento,
se corre o barco ou vai lento;

também na cor da fruta,
e no cheiro da comida,

e no ronco do motor,
e nos dentes do cavalo,

e na pele da pessoa,
e no brilho do sorriso,

vai ler nas nuvens do céu,
vai ler na palma da mão,

vai ler até nas estrelas
e no som do coração.

Uma arte que dá medo
é a de ler um olhar,
pois os olhos têm segredos
difíceis de decifrar. (AZEVEDO, 1999)

A leitura é um direito de todos e, portanto, deveria ser proporcionada a todas as pessoas. Cabe, principalmente, à escola oferecer e incentivar esse ato prazeroso, pois, segundo Cagliari (1996), é a leitura o que de melhor uma escola pode oferecer aos alunos, mesmo que falhe em outros aspectos, mas se formar um leitor, já terá cumprido o seu papel. No entanto, ler é muito mais que olhar e decifrar letras, como exposto no poema de Azevedo (1999), lemos tudo ao nosso redor, na música, na culinária, na pintura, na dança, e não só nos textos escritos. E mesmo os textos escritos nos fornecem várias possibilidades de leitura, lemos nas linhas e também nas entrelinhas.

No momento da leitura, usamos todos os nossos sentidos e a nossa experiência enquanto leitores. E as pessoas leem das mais variadas formas e nos mais diversos lugares. Algumas leem na rede, se embalando; umas leem em voz alta, paradas ou enquanto caminham, ouvindo música; outras preferem ler sentadas e em silêncio; e ainda há aquelas que leem com os dedos ou com os ouvidos: todas são leitoras.

A leitura que é feita pelos ouvidos, a leitura auditiva, tem o mesmo valor de uma leitura feita pelos olhos, porque podemos ler com os ouvidos com a mesma qualidade de imersão na literatura, de apreciação da obra literária, proporcionada por uma leitura feita com os olhos, ou com o tato, como no caso da leitura em Braille. O ato é da leitura, não importa por qual via. Todavia, ela não está ao alcance de todos.

Muitos leitores com deficiência visual denunciam a ausência de acessibilidade no momento em que buscam a literatura que escolhem ler, seja nas bibliotecas, seja nas livrarias e Feiras Literárias, como podemos confirmar nas narrativas dos sujeitos da pesquisa.

O Aguinaldo (29 anos), leitor assíduo e usuário de livros falados disponibilizados pela Fundação Dorina Nowill para cegos e também pela audioteca Sal e Luz, tem como autor favorito o escritor paraense Dalcídio Jurandir, *“que fala das histórias do Pará através do personagem Alfredo”*. Ele denuncia a falta de acessibilidade quando do empréstimo de livros, pois os exemplares apresentam trechos sublinhados (fichados), fato que dificulta no momento da digitalização: *“a questão da acessibilidade é muito séria, quem dera pudesse emprestar o livro e logo ler. E, às vezes, ainda está riscado e fica mais difícil ainda”*.

A Estefany (10 anos), frequentadora da biblioteca “Arthur Vianna”, da Fundação Cultural do Estado do Pará, diz ficar imaginando durante a leitura, prefere histórias de aventura. O livro favorito dela é “Para dançar com os anjos”, de Patrícia Gel Seco. Também gosta dos escritores Claudia Werneck e Sérgio Sá. Sente dificuldade no acesso à leitura na hora em que ouve falar de um livro e o deseja ler *“me falaram de um livro de história, ai é muito lindo! Só que eu não consigo o que eu quero, [...] não consigo ler o que eu quero”*.

O Fábio (24 anos) também relata a falta de acesso à literatura quando busca uma leitura específica. Ele utiliza para a leitura, além do Braille, o Dosvox, Android, Windows, celular com leitura de texto e áudio, e os livros falados da Fundação Dorina Nowill para cegos, como fica claro no fragmento:

Tem um livro de lançamento, quando procuro nas livrarias só acho em tinta, e mesmo que compre, demora, porque tem que ser escaneado e cotejado, revisado antes de vir pras minhas mãos e demora. Por exemplo, um livro de 100 páginas pra escanear é rápido, pode ser dois dias. Demora para revisar porque tem que ser página por página e nem posso ficar com o livro em tinta porque eles precisam para revisar, cerca de duas semanas um livro de 100 páginas.

Já o Hélio (15 anos) frequenta somente a biblioteca de sua escola, mas não encontra livros acessíveis, sua alternativa foi se render às opções do Dosvox: *“lá não tem livro em Braille. [...] Quando eu quero ler eu vou no meu computador, lá tem muita coisa, mitologia grega, rádios comunitárias. São os livros do Dosvox”*.

Jarbas (48 anos) diz que não costuma frequentar bibliotecas por falta de acessibilidade dos livros, só os encontra em Braille e em áudio na biblioteca “Arthur Vianna”. Segundo ele: *“A biblioteca central da UFPA tem muita coisa em áudio da literatura espanhola, tem da literatura inglesa, italiana, encontrava dificuldade e parava // se eu quero ler um livro, tenho que comprar o livro para escanear e depois ler. Só que não é muito simples”*.

Mônica (41 anos) frequenta bibliotecas universitárias. Ela não tem um autor favorito, gosta de Érico Veríssimo, Dalcídio Jurandir e Walcyr Monteiro, conhece o Braille, mas não o utiliza, prefere o leitor de tela do Dosvox. Relata a falta de acessibilidade em sites “acessíveis” quando faz busca de leituras, *“algumas obras que ainda não estão disponíveis e, até mesmo, nos sites de consulta que*

disponibilizam as obras, esses sites não são acessíveis e acabam inviabilizando a consulta”.

Os livros falados são feitos para a leitura auditiva e não se destinam somente ao público de pessoas com deficiência visual, todavia qualquer pessoa que precise e queira fazer a leitura pelos ouvidos. Fato muito comum quando estamos com as mãos ocupadas e não podemos segurar o livro e mudar as páginas, como quando estamos dirigindo, ou cozinhando, ou caminhando. Outro público que pode ser beneficiado com a leitura auditiva é o formado pelas pessoas com dislexia²⁵, que sentem dificuldade para ler um texto na forma escrita, mas que leem perfeitamente se o texto estiver em áudio.

Os gibis, gênero literário que utiliza dois códigos, o visual e o verbal, em uma relação de interdependência para a comunicação, estão ficando de fora das leituras das pessoas com deficiência visual, principalmente daquelas que tem cegueira congênita.

O gibi é uma literatura riquíssima e tem características próprias como é o caso do uso de balões, por exemplo, quando ele está pontilhado indica que o personagem está cochichando, a progressão temporal que se dá quadro a quadro e as onomatopeias²⁶, bastante utilizadas para representar o tombo, a explosão, o soco. Este gênero contribui e muito para a formação de leitores, pois trabalha com o lúdico e, de forma prazerosa, conquista seu público. Esta leitura só será possível para as pessoas com deficiência visual se além da leitura dos códigos próprios desse gênero literário, o leitor fizer uso da AD das imagens.

²⁵ Dislexia é um distúrbio genético e neurobiológico que inibe o processo de entendimento das letras e tudo o que é relacionado à leitura, pode ainda comprometer a escrita. www.centropsicopedagogicoapoio.com.br (Acesso em 13/jul/2016).

²⁶ Onomatopeias são palavras que indicam sons ambientais, ruídos e interjeições humanas.

2.5 - Lanterna para cegos: livro falado

Figura 2 - Imagem do Livro Falado na Internet



Fonte: Fotografia do acervo de Joana Martins
(Áudio-descrição: Joana Martins)

AD da imagem: A imagem é dividida em quatro quadros. O primeiro, acima, à esquerda, traz escrito com letras pretas, no centro do quadro: *A história das crianças que plantaram um rio, Livro Falado, Daniel da Rocha Leite*. No segundo quadro, ao lado do primeiro, há uma fotografia colorida do estúdio Top Studios, com paredes revestidas em tons de azul e madeira. À esquerda, por trás de um grande microfone, Daniel e Joana em pé, com óculos, fones de ouvidos, e livro aberto nas mãos. Daniel, mais alto que Joana, está de frente para nós. Joana está de perfil com o rosto voltado para a esquerda, cabeça baixa. O terceiro quadro traz uma fotografia colorida no mesmo estúdio. Em primeiro plano, Joana, de perfil, sorriso nos lábios, usa fones de ouvidos e segura o livro *A história das crianças que plantaram um rio*, à sua frente, logo abaixo do queixo. Daniel, de perfil, com óculos e fone de ouvidos, ao lado de Joana, a abraça e sorri. No último quadro, abaixo, à direita, está escrito com letras pretas, no centro: *Lectores: Daniel Leite e Joana Martins*.

Hoje se ouve muito falar em acessibilidade, formas de tornar acessíveis produtos e serviços para as pessoas com deficiência. No caso da deficiência visual, há inúmeras formas de acessibilizar, seja para a locomoção, com uso de bengalas, cão guia, piso tátil, sinais sonoros; seja para as atividades de vida autônoma e social, com aparelhos eletrônicos sonoros, roupas com variadas texturas; e outras mais como acessibilidade comunicacional, com os modernos computadores e celulares de última geração. Existe também a acessibilidade literária usada em filmes, teatros, porém não de textos literários de expressão amazônica.

O texto literário permite o encontro do leitor com a poesia e, dessa forma, a aprendizagem acontece em um meio lúdico, com o desenvolvimento da imaginação e da criatividade dos leitores. Esta pesquisa remete à acessibilidade literária e a seguir apresentaremos uma lamparina para cegos: o livro falado, que torna acessível obras literárias. Além desse recurso mostraremos outras possibilidades para deixar livros acessíveis às pessoas com deficiência visual.

O livro falado é a leitura de um livro em negro/tinta feita em um formato de CD, mp3, ou outro formato. Antigamente o livro falado usava o formato de fita cassete. No Brasil, de acordo com Jesus (2011), ele é muito utilizado entre as pessoas com deficiência visual desde 1970, quando o professor Beno Arno Marquardt, do Instituto Benjamin Constant (IBC), no Rio de Janeiro, iniciou a produção desse tipo de recurso para permitir que seus alunos tivessem acesso à literatura. O professor levava seus alunos até sua casa e, ajudado por Lenora Andrade, leitora fluente, lia e gravava livros para eles.

No Brasil, há uma Lei que ampara a produção de livros falados para uso exclusivo de pessoas com deficiência visual, desde que não tenha fins lucrativos, a Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998, que regula os direitos autorais.

Art. 46. Não constitui ofensa aos direitos autorais:

I- a reprodução:

d) de obras literárias, artísticas ou científicas, para uso exclusivo de deficientes visuais, sempre que a reprodução, sem fins comerciais, seja feita mediante o sistema Braille ou outro procedimento em qualquer suporte para esses destinatários; (BRASIL, 1998)

O termo “livro falado” é mais utilizado no sudeste e sul do Brasil. Pelo mundo afora o mais usual é audiolivro ou audiobook, todos são livros em áudio, podendo trazer somente a leitura ou incluir além desta, recursos sonoros, como músicas, áudio-descrições, sons relativos ao texto que está sendo lido, sons de animais, fenômenos da natureza, trilhas musicais e outros.

Para Jesus (2011), que trabalha com a produção de livros acessíveis, “o livro falado é uma tecnologia assistiva, cujo objetivo é o acesso à informação com o mínimo de interferência de interpretação de terceiros e o audiolivro é um desdobramento artístico de uma obra literária”. Nesta pesquisa usaremos os termos livro falado e livro em áudio.

Na produção do livro falado alguns itens devem ser levados em consideração, como: a identificação do nome da pessoa que irá ler o livro, o leitor; citar a Lei, caso não tenha a autorização do autor; dizer se o texto é de domínio público. É importante que o leitor tenha uma boa voz, articule bem as palavras, use a entonação solicitada pelo autor, leia não muito rápido, nem muito devagar, o mais natural possível, e acima de tudo, que seja um leitor fluente.

O conhecimento da prosódia²⁷ é fundamental na produção desse tipo de livro, porque o texto deve ser lido de acordo com a pontuação presente na obra, do contrário, muda-se a mensagem. Por isso, o leitor não pode interpretar o texto, mas ler com a prosódia adequada. Quem vai interpretar é o leitor, ou seja, a pessoa que está fazendo a leitura auditiva, o leitor/ouvinte.

As palavras estrangeiras serão soletradas durante a gravação, as aspas precisam ser ditas, quando começam e quando terminam, por exemplo, “abre aspas “as crianças mergulhavam no rio” fecha aspas” ou “entre aspas “piada””, assim como os parênteses e os colchetes. Também é necessário incluir na faixa 1 todas as informações constantes na capa, orelhas, contracapa, número de páginas, dedicatórias. A seguir, algumas orientações do IBC, referência nacional na área da deficiência visual:

Na faixa 1: Leitura feita por (o nome do leitor), Em (data), Título do livro; Autor, Editora; Tradução, Revisão, Edição: nº da edição; Ano, Nº de páginas,

²⁷ A prosódia é a parte da fonética que estuda a acentuação tônica, a pronúncia correta das palavras.

Leitura de contracapa, Leitura de orelha. Depois, ler tudo o que esteja antes do sumário ou do primeiro capítulo, como dedicatória, prefácio e apresentação.

Na faixa 2: inicia-se pelo sumário (falar os capítulos e as respectivas faixas), a leitura dos capítulos, sempre nomeando-os e numerando-os. Há necessidade de dizer quando inicia e quando termina um capítulo/texto/livro. Na faixa 3 (última faixa): Ler “fim do livro....” (falar o nome do livro), e anotar os minutos totais da gravação para colocar no rótulo do CD. Depois ocorre a identificação do livro, em Braille, colocada na capa do livro falado para deixá-lo mais acessível.

O local da gravação deve ser isolado de outros sons, de preferência um bom estúdio, requer tempo/disponibilidade do ledor, pois dependendo do tamanho do texto, muitas vezes, há necessidade de refazer a leitura. Após a conclusão da gravação, é necessário que haja a revisão, como a de um livro em tinta, o revisor escuta o livro falado segurando o livro em negro/tinta, em local de silêncio, e faz a revisão. Marca as páginas onde há discordância entre o que está escrito e o que foi lido, para posterior correção. Depois outra pessoa faz a nova revisão, pois diz-se que o ouvido do primeiro revisor fica “viciado” e deixa de ser o mais indicado para fazer a revisão final. No estúdio é feita a gravação, edição, montagem, revisão para recomeçar.

No processo de gravação, pode-se montar uma cabine específica para este trabalho em um espaço de 1m X 1,5m, visor com vidro duplo ou antirruído, revestido com tratamento acústico (lã de vidro/manta acrílica, esponja, casca de ovo), teto e piso com proteção acústica, em volta da porta batente com esponja, extintor, e os equipamentos para o estúdio: 01 computador com HD grande para guardar todas as gravações, sem internet; 01 microfone, 01 pré-amplificador para 03 microfones, 01 mesa de 1,20m, 02 cadeiras, 06 tomadas, 03 fones de ouvido, 02 antipuffs, 02 pedestais, cabos para ligar ao computador e CDs.

Também é possível fazer uma cabine com material alternativo e até gravação com o celular, computador ou outro aparelho que possua gravador. Talvez não fique com o som bem apurado, entretanto o serviço será feito e o livro falado produzido, porém a leitura não pode ser feita de qualquer jeito, a qualidade dela é essencial e essa exigência se mantém em qualquer suporte que esteja o livro falado.

A técnica do livro falado pode ser utilizada para a gravação de qualquer texto escrito, isso quer dizer que o professor pode produzir livros falados com as apostilas, os slides e demais textos que são usados durante as aulas, até as imagens,

charges, podem ser transformadas em áudio, sendo necessário que antes seja feita a AD delas e, com o texto pronto, este pode ser lido e gravado. Pode ser feito inclusive na sala de aula, combinando com a turma os momentos de escolha dos livros a serem lidos, quem vai ler cada um, ou se dividirão a leitura, e claro, o momento do silêncio, fundamental na hora da gravação.

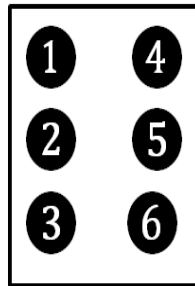
O livro falado oferece vantagens e desvantagens sobre o livro em Braille. As vantagens: é mais barato, sua produção é mais rápida, mais leve, prático, pode-se ler/ouvir em quase todos os lugares. Se uma pessoa estiver lendo no livro em Braille e por algum motivo se perder, demorará muito para se localizar, ao passo que no livro falado esse retorno é bem mais rápido. As desvantagens: há necessidade de um local silencioso para a gravação, de uma voz adequada e precisa de um suporte para a escuta.

Há ainda outras maneiras para acessibilizar obras literárias às pessoas com deficiência visual, como: a adaptação no Braille, a digitalização para ouvir pelos leitores de tela, uso de letras ampliadas e outros recursos de apoio como lupas manuais e eletrônicas, usadas por pessoas com baixa visão.

O sistema Braille, criado pelo pianista francês Louis Braille (1809-1852), é formado pela combinação de até seis pontos em alto relevo, dispostos em duas colunas, a cela Braille, e que formam até sessenta e três combinações entre letras, números e outros sinais utilizados na leitura e escrita. A coluna da esquerda representa os pontos um, dois e três, dispostos de cima para baixo. A coluna da direita, os pontos quatro, cinco e seis, também de cima para baixo.

A primeira linha representa a base de todo o sistema Braille, é formada por dez letras, na sequência alfabética do A até a letra J, as linhas subsequentes têm sempre relação com os pontos da principal.

Figura 3 - Imagem da representação de uma Cella Braille



(Áudio-descrição: Joana Martins)

AD da imagem: *Retângulo branco com seis círculos pretos numerados, na cor branca, dispostos em duas colunas, a da esquerda traz, de cima para baixo, os numerais um, dois e três. A coluna da direita, também de cima para baixo, os numerais quatro, cinco e seis.*

Figura 4 - Imagem do alfabeto Braille

Alfabeto Braille

Disposição Universal dos 63 Sinais Simples do Sistema Braille

1ª Série - Série superior, utiliza os pontos 1 2 4 5.

a	b	c	d	e	f	g	h	i	j
⠁	⠃	⠉	⠑	⠅	⠋	⠗	⠈	⠇	⠊

2ª Série - É resultante da adição do ponto 3 a cada sinal da 1ª Série.

k	l	m	n	o	p	q	r	s	t
⠅	⠇	⠍	⠎	⠕	⠏	⠑	⠗	⠚	⠞

3ª Série - É resultante da adição do ponto 3 e 6 a cada sinal da 1ª Série.

u	v	x	y	z	ç	é	á	è	ú
⠇	⠋	⠍	⠎	⠞	⠉	⠑	⠏	⠚	⠘

4ª Série - É resultante da adição do ponto 6 a cada sinal da 1ª Série.

â	ê	î	ô	ù	à	ñ / ĩ	û	õ	ò / w
⠁	⠃	⠉	⠑	⠅	⠋	⠗	⠈	⠇	⠊

5ª Série - É formada pelos sinais da 1ª Série posicionados na parte inferior da cela.

,	;	:	⠠	?	!	=	“ ”	*	° (grau)
⠂	⠄	⠆	⠠	⠏	⠑	⠕	⠗	⠚	⠠

6ª Série - É formada pela combinação dos pontos 3 4 5 6.

í	â	ó	⠠	⠠	- (hífen)
⠇	⠃	⠉	⠠	⠠	⠤

7ª Série - É formada por sinais que utilizam a coluna da direita na cela (4 5 6).

(4)	(4 5) (barra vertical)	(5)	⠠	\$	(6)
⠠	⠠	⠠	⠠	⠠	⠠

Fonte: (CIACCIO, 2009, p. 10) (imagem adaptada)

(Áudio-descrição: Joana Martins)

AD da imagem: O título com letras pretas em negrito *Alfabeto Braille, logo abaixo, Disposição Universal dos sessenta e três sinais simples do sistema Braille. Mais abaixo, primeira série* – série superior utiliza os pontos **1, 2, 4 e 5**. É a primeira linha horizontal com as letras: **a** (ponto 1), **b** (pontos 1, 2), **c** (pontos 1, 4), **d** (pontos 1, 4, 5), **e** (pontos 1, 5), **f** (pontos 1, 2, 4), **g** (pontos 1, 2, 4, 5), **h** (pontos 1, 2, 5), **i** (pontos 2, 4), **j** (pontos 2, 4, 5). A *segunda série* é resultante da adição do ponto **3** a cada sinal da primeira série, são as letras: **k** (pontos 1, 3), **l** (pontos 1, 2, 3), **m** (pontos 1, 3, 4), **n** (pontos 1, 3, 4, 5), **o** (pontos 1, 3, 5), **p** (pontos 1, 2, 3, 4), **q** (pontos 1, 2, 3, 4, 5), **r** (pontos 1, 2, 3, 5), **s** (pontos 2, 3, 4), **t** (pontos 2, 3, 4, 5). A *terceira série* é resultante da adição dos pontos **3 e 6** a cada sinal da primeira série, são as letras: **u** (pontos 1, 3, 6), **v** (pontos 1, 2, 3, 6), **x** (pontos 1, 3, 4, 6), **y** (pontos 1, 3, 4, 5, 6), **z** (pontos 1, 3, 5, 6), **ç** (pontos 1, 2, 3, 4, 6), **é** (pontos 1, 2, 3, 4, 5, 6), **á** (pontos 1, 2, 3, 5, 6), **è** (pontos 2, 3, 4, 6), **ú** (pontos 2, 3, 4, 5, 6). A *quarta série* é resultante da adição do ponto **6** a cada sinal da primeira série, são as letras: **â** (pontos 1, 6), **ê** (pontos 1, 2, 6), **ì** (pontos 1, 4, 6), **ô** (pontos 1, 4, 5, 6), **ù** (pontos 1, 5, 6), **à** (pontos 1, 2, 4, 6), **ñ/í** (pontos 1, 2, 4, 5, 6), **ü** (pontos 1, 2, 5, 6), **õ** (pontos 2, 4, 6), **ò/w** (pontos 2, 4, 5, 6). A *quinta série* é formada pelos sinais da primeira série posicionados na parte inferior da cela, representam: **vírgula** (ponto 2), **ponto e vírgula** (pontos 2, 3), **dois pontos** (pontos 2, 5), **sinal de divisão** (pontos 2, 5, 6), **ponto de interrogação** (pontos 2, 6), **ponto de exclamação** (pontos 2, 3, 5), **sinal de igualdade** (pontos 2, 3, 5, 6), **aspas** (pontos 2, 3, 6), **asterisco** (pontos 3, 5), **grau** (pontos 3, 5, 6). A *sexta série* é formada pela combinação dos pontos 3, 4, 5 e 6, representam: **í** (pontos 3, 4), **ã** (pontos 3, 4, 5), **ó** (pontos 3, 4, 6), **sinal de algarismo** (pontos 3, 4, 5, 6), **ponto final ou apóstrofo** (ponto 3), **hífen** (pontos 3, 6). A *sétima série* é formada por sinais que utilizam a coluna da direita na cela (4, 5 e 6), representam: **ponto quatro** (ponto 4), **pontos quatro e cinco** (pontos 4, 5), **barra vertical** (pontos 4, 5, 6), **ponto cinco** (pontos 5), **sinal de maiúscula** (pontos 4, 6), **cifrão** (pontos 5, 6), **ponto seis** (ponto 6).

A adaptação para a escrita Braille pode ser feita de forma manual usando-se reglete e punção. A reglete é uma régua, de plástico ou metal, formada por linhas de celas vazadas em toda a sua extensão. A régua fica encaixada em uma base própria para permitir a fixação do papel. O punção, que pode ser de plástico ou madeira, traz a ponta de metal do tamanho de um ponto Braille, que se adapta perfeitamente às celas da reglete. É usado para perfurar os pontos nas celas Braille.

Outra opção é usar a máquina Braille, cujo teclado é formado por seis teclas que correspondem aos seis pontos da cela Braille, mais as teclas de espaçamento e retrocesso. Também é possível escrever no computador e imprimir em Braille, para isso usa-se uma impressora Braille e o programa Braille Fácil²⁸, editor de texto integrado a um mecanismo automatizado de transcrição Braille, bastante utilizado em escolas especializadas. Este programa foi criado pelo professor José Antônio

²⁸ Maiores informações em: <http://www.ibc.gov.br/?itemid=380>

dos Santos Borges e seu assistente Geraldo José Chagas Júnior, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

O programa Braille Fácil também é compatível com o programa Musibaille, que permite a transcrição de partituras musicais e o programa Monet, que possibilita a impressão de gráficos em relevo. Para usar o Monet há necessidade da instalação do Java 1.6²⁹.

O professor Borges também criou o sistema Dosvox³⁰, que dos leitores de tela existentes no mercado, é o mais utilizado pelas pessoas com deficiência visual que vivem em Belém, inclusive por todos os sujeitos desta pesquisa. É um programa gratuito e autoexplicativo, possui seus próprios programas como editor de texto, leitor de documentos, recurso para impressão e formatação de textos em tinta e em Braille, além de jogos, programas sonoros para acesso à internet e outros.

Outro programa com sintetizador de voz é o Delta Talk, criado pela empresa Micropower, que permite o acesso ao computador por meio de voz, utiliza comandos simples, e oferece vários tipos de voz e controle de velocidade.

Para acessibilizar livros para serem lidos pelos leitores de tela há necessidade de digitalizá-los, ou seja, escanear os textos em tinta e usar um programa chamado OCR (Reconhecedor Óptico de Caracteres), que transfere o que foi digitalizado para o formato de texto ou imagem. Mas o resultado não fica ideal, é comum neste programa, a troca de letras ou palavras, principalmente quando o texto em tinta está pouco legível ou com rasuras. A correção se faz necessária ao final do trabalho, como diz um dos sujeitos da pesquisa:

Quando você escaneia, a página não vem [no] programa que eu uso para ler, é preciso fazer a conversão, é nessa conversão que “esculhamba” o texto, vem a metade da palavra, algumas letras vêm trocadas por símbolos, isso acaba tirando o prazer da leitura. Tem algumas situações de formatação, por exemplo, se a página for muito fina, a luz do escaner ultrapassa a página fazendo uma espécie de sombra e isso interfere na hora do reconhecimento da imagem. Isso acaba prejudicando a leitura/escuta (JARBAS).

O livro pode trazer texto e imagem. Para acessibilidade às imagens pode-se colocá-las em relevo para que sejam usadas nos momentos de leitura dos livros em Braille. E o recurso da AD, que pode estar em Braille e acompanhar essas imagens

²⁹ O Java 1.6 pode ser instalado no site: http://www.java.com/pt_BR/

³⁰ O Dosvox pode ser baixado pelo site: <http://intervox.nce.ufrj.br/dosvox>

em relevo, permite a ampliação do “olhar” e favorece a percepção dessas imagens, deixando a leitura ainda mais agradável.

A AD, enquanto recurso de tecnologia assistiva, tradução visual, deixa acessível os filmes, as peças de teatro, e outras atividades culturais que estão inacessíveis para um grande número de pessoas com deficiência visual. De acordo com Lima (2009, p. 1),

Milhares de pessoas ficam diariamente alijadas do direito constitucional ao lazer e à educação, total ou parcialmente, pois a programação televisiva, tanto quanto as de cinema, teatro e das casas de cultura, mostra de artes, feira de artes e de museus, não são acessíveis ao público com deficiência, invariavelmente por falta de acessibilidade física e, certamente, devido às barreiras atitudinais e comunicacionais, advindas da falta da oferta de áudio-descrição das imagens e outras configurações visuais, que se tornam inacessíveis às pessoas com deficiência visual, por conta da não oferta desse serviço assistivo.

Esse recurso de AD, ainda precisa ser mais explorado na sala de aula, para que os alunos possam usufruir do mundo imagético, como os seus colegas videntes. Para que esta atividade aconteça é preciso áudio-descritores comprometidos com a ética profissional, tão necessária nessa e nas demais profissões. Lima (2011, p. 4), comenta que

A oferta da áudio-descrição deve levar em consideração as diretrizes da tradução visual; da ética profissional do tradutor visual, bem como os preceitos inclusivos. Nesse sentido, o áudio-descritores deve, por exemplo, evitar práticas paternalistas, condescendentes, que subestimem e inferiorizem o usuário da áudio-descrição, ou ainda, que esteiem em generalizações e estereótipos a respeito das pessoas com deficiência, as quais, em última instância, serão os clientes da áudio-descrição.

Outro recurso de acessibilidade para a leitura por pessoas com deficiência visual é o display Braille ou linha Braille, que permite a interpretação dos sinais da tela do computador. As palavras se formam no equipamento, os pontos em relevo são acionados de acordo com o que está escrito na tela, assim é possível fazer a leitura em Braille.

Alguns recursos são específicos para as pessoas com baixa visão, como o tiposcópio, régua vazada, normalmente feita de papel cartão preto sem brilho. É

usada para isolar a parte do texto a ser lida. O diâmetro da parte vazada é feito de acordo com a fonte que o leitor utiliza para ler. O plano inclinado também é um recurso para as pessoas com baixa visão e pode ser feito com papelão, madeira ou outro material. No ambiente escolar auxilia na postura do aluno, que não precisará abaixar-se por demais sobre a carteira nos momentos de leitura.

Há ainda os livros com letras ampliadas, o uso de contrastes e as lupas para obter essa ampliação. Existem lupas manuais e as eletrônicas, para perto e para longe, com prescrição de um oftalmologista que levará em conta o resíduo visual da pessoa. Na leitura de textos longos, é bom que seja utilizado o áudio, pois do contrário, o cansaço virá, devido ao esforço para ler desprendido pela pessoa com baixa visão, e isso pode desestimular a leitura.

III- LAMPARINA ACESA: A HISTÓRIA DAS CRIANÇAS QUE PLANTARAM UM RIO

“A história das crianças que plantaram um rio

A gente morava lá onde o longe tinha os pés descalços.

O tempo crescia invisível, assim como cresciam as árvores, as sementes filhavam e os meninos eram todos irmãos de um só mundo.

A nossa casa, de tão vizinha do rio, fazia a gente se sentir como num barco ancorado em suas águas. Casa-barco. Barco-casa. Tudo era *um um* só: casa de águas e gentes. Seis filhos, mãe, pai e avó. E o nosso rio ali, morando com a gente, calado, indo e vindo, correndo os seus vários silêncios de vida.

Eu amava aquele rio. Ainda amo. E muito.

Em algum lugar, nascente de lembranças do para sempre, o rio ainda mora em mim.

Hoje, mais de quarenta anos de marés e tempos nos separam. Estou muito distante agora. Longe do longe onde eu nasci. Cidade grande, asfaltos e muros... metrópole. Sei daquele rio o que se sabe de um inesquecível mundo. Aquele rio da gente. Nós, a nossa casa, a nossa gente, um nosso lugar, rua de rio de todo um mundo.

Aprendi que saudade é um jeito de se fechar os olhos e andar dentro da gente.

Se eu fechar os olhos agora, volto a ser criança.

Mergulho no rio.

Sou menino crescendo nas palavras do rio que cresciam em mim. Trapiche da nossa casa. Águas grandes chegando. Inverno do norte. No chão da nossa casa o rio vinha morar.

Nossa casa tinha pernas magras e altas. O rio ficava ali, respirando noite e dia, embaixo da nossa casa aérea.

Barcos e barros, farinhas e fomes, vida que vinha e ia, voltava o rio sempre. Era o tempo das chuvas. Tempo delas. Tempo do rio morando com a gente.

Meses depois, o rio voltava para o seu lugar, ali, ao nosso lado, vizinho de águas. O rio se arredava um pouco, voltava para o nosso quintal, esperava.

Tempo se cumpria, estio chegava, o rio emagrecia. Marés de quebra, lua mofina, rio miúdo. Águas paradas, tempo de tarrafas e tarefas.

Tempo tempo, água de rio. Velho tempo novo. Vinha a vida, vinham as águas mais uma vez. O rio era sempre o nosso relógio de águas.

Águas Grandes eram o tempo do nosso mundo, meninos e meninas correndo pelo trapiche inundado. “Tempo de gente só”, dizia a minha mãe; “tempo solidão”, repetia a minha avó, enquanto o meu pai conferia a altura do rio chegando.

Nenhum menino ou menina da nossa terra compreendia que tempo era aquele. Pra gente era tempo de felicidade. Minha avó me explicava que as Águas Grandes eram um nome, uma palavra, uma vida que só os olhos sabiam ouvir.

“Há mundos que os olhos é que ouvem”, dizia a minha avó.

Palavras são mundos que acontecem, eu, menino, assim imaginava.

Para mim, Águas Grandes eram um tempo do tempo quando o rio, ele mesmo – lua e sonhos – se via mar. O rio sonhando acordado, embaixo do chão da nossa casa.

Eu, ali, olhando para ele, pelas frestas do assoalho, via o rio passar toda a sua vida.

Gente toda da nossa casa dormindo, eu sonhava com o rio, sonhava com suas profundezas, com seus mistérios, alturas e abismos, céu e chão, alma e lama.

Sonhos peixes, ninhos de poraquês, gigantes pirarucus, pirararas imensas. Sonhos barcos, sonhos botos, sonhos vida, saltos e pescarias, barrancos e banhos.

Um menino e seus redemoinhos de sonhos e águas.

Um rio-mar e um menino.

Perto da nossa casa, junto da gente, tudo do rio eu sonhava.

Um dia pensei:

Será que o rio sonha comigo?

Será que ele sonhava os meus sonhos, a minha correria em suas margens, o meu andar de menino, o seu andar de rio, a gente ali, lado a lado, sonho a sonho, correndo juntos, vivendo uma vida de menino e rio?

Sabia o rio dos meus sonhos: um barco, canoa, casco ou montaria, sempre sonhos?

Mãe d'água, folha navegando, formigas atravessando, correria de jacundás?

Será que o rio sonhava barcos como se fossem brinquedos?

Sonhava o rio com as casas da gente como se fossem caracóis?

Em seus sonhos de rio, ele sonhava gentes como se fossem peixes, pássaros e outros bichos?

Sonhava o rio os nossos sonhos de gente e águas?

Para mim o rio sonhava acordado, indo e vindo, vida sempre.

O rio também devia ser menino.

Sonhava muito.

Era um velho menino.

Águas grandes.

Maré lançante.

Mergulhos de um menino.

Histórias para não esquecer.

Memórias que se movem. Águas e mundos.

Um menino e o seu rio. Tempo de se ir e voltar.

No final de uma tarde, a minha avó quis me ensinar a conversar com o rio.

Estávamos ali, sentados, lado a lado, na beira do trapiche, vendo o rio passar. Bem baixinho, com aqueles seus olhos de vó, ela me disse, quase em um sussurro, que o rio queria conversar com a gente.

- Consegues ouvir o rio, meu filho?

Eu olhei nos olhos dela.

A minha avó, bem velhinha, pequenina e magra, parecia um peixe saído do rio quando ela passava a me contar as suas histórias. A minha avó, os seus olhinhos miúdos. As marcas da vida em seu rosto eram escamas do tempo que tentavam esconder a luz dos seus olhos negros.

Quando ela começava a me contar uma história, muitas vezes eu nem sabia que era uma história. Era uma pergunta, era um silêncio, era uma palavra, era um olhar de vó, a luz do mundo de uma das suas histórias. Sem eu nem saber, sequer desconfiar, a história já estava acontecendo.

- Consegues ouvir o rio, meu filho? – a vó queria saber.

E ela olhava em meus olhos.

E sorria aquele sorriso em silêncio.

Eu, ali, menino, começava a perceber que já estávamos dentro de mais uma história.

E no olhar da minha vó estava lá aquela luz.

- O rio, meu filho. Consegues ouvir a voz dele?

Eu olhava para o rio passando, ali, na nossa frente.

- Ouve, meu filho. Ouve o silêncio do rio, a voz dele.

Ouvir o rio, os seus silêncios, as suas palavras.

Assim a minha avó me ensinou a viver uma história.

- Tudo do rio é silêncio, meu filho. O rio conta as histórias dele pra gente, por onde ele andou, as suas lutas e esperanças, os seus encontros, as suas tristezas e felicidades, o seu mundo-mundo de rio.

A minha avó. Os seus olhos acesos em suas palavras.

As histórias de nós dois e um rio.

Uma história da gente.

Mais de quarenta anos depois, até hoje e para sempre, tento aprender o silêncio das palavras do rio. Continuo menino, minha avó. Sigo tentando ouvir o silêncio que navega nas águas do rio. Estou aprendendo a conversar com ele, vó. Conto, no todo silêncio da gente, as minhas histórias, os meus mundos, as minhas tristezas e felicidades. Somos amigos, bons amigos, velhos meninos, seguimos sonhos e esperanças.

Aprendi algo, vó. Aprendi que quando alguém aprende a ouvir o rio, passa a ser um rio também. Uma outra gente, pessoa de rio, vida viva, indo e vindo, pedras e portos, marés, vazantes e enchentes, correntes de águas e sonhos mundo afora.

Sinto falta das suas histórias, vó.

Sinto falta do seu olhar, da sua voz e silêncio.

Lembro que era dia, uma vez, no início de uma tarde, quando eu pedi que a senhora contasse mais uma história pra gente.

Lembro-me do mundo da sua resposta:

- Não, meu filho. História de dia não.

Eu, ali, sempre menino, sempre já.

- Só uma história de dia... agora, vó. Conte pra gente.

- Não, meu filho, eu não posso. História é sempre noite.

- Por quê, vó?

- Porque história é sonho, meu filho. História é noite.

E um dia foi noite, nos olhos de minha avó, quando ela me contou uma história que eu nunca esqueci.

Ainda sei fechar os olhos mais uma vez, vó.

Ainda sei ser menino.

Conte essa história outra vez pra gente.

Olhe... vó, olhe... o dia, agora, já é noite.

Houve uma noite, meu filho, que levaram o rio embora. Ficou só a cama dele aqui, no meio do mundo da nossa terra. Um lugar vazio. Abandono que se ouvia longe, eco solidão. Vento que tinha arame farpado por dentro.

Do rio daqui da nossa terra só deixaram a sombra dele, que a pressa dos ladrões não se lembrou de levar. A sombra do rio ficou lá, dentro do fundo da terra, esquecida e seca sombra, chão rachado de uma vida.

A sombra do rio chorava um choro mudo, sem alma de águas. Ninguém ouvia, mas todo o mundo era capaz de sentir a tristeza da sombra do rio.

Era uma dor muita, meu filho.

Na tarde de uma noite, nas margens do vazio do rio, não se sabe de onde, apareceram umas crianças. A noite já ia alta, toda a gente já estava dormindo. Era criança de todo o lugar da Terra. Elas vieram. Olharam para o céu e cantaram uma canção.

Lá, bem longe, um trovão tremeu o telhado do céu. Das nuvens noturnas, daquelas que a gente pouco vê, começou a cair uma chuva bem fraquinha, uma chuva fininha, chuva magrela, que parecia não ter força bastante para cair, aqui, na nossa terra.

Relâmpagos em silêncio acenderam a escuridão da noite. As crianças, todas juntas, abriram as mãos. A chuva, enfim, veio viva. Chuva caindo, chuva prateada de estrelas, caindo dentro da palma da mão daqueles meninos e meninas de todo o mundo.

Lusco-fusco, o dia ainda era noite, meu filho. Lusco-fusco. Dia ainda noite quando as crianças guardaram a chuva dentro das suas mãos.

O sol estava nascendo quando elas foram até o lugar onde ficava a sombra do rio. Chegando lá, meu filho, as crianças que tinham a chuva em suas mãos fizeram dela semente e lançaram as suas águas no chão da sombra do rio.

Aqueles meninos e meninas, meu filho, plantaram um novo rio, sonharam um novo mundo, semearam uma nova história.

Chuva semente, meu filho.

Mãos de todas as crianças do mundo.

Um rio que foi plantado sonho de vida.

Quando o dia nasceu, meu filho, o rio estava aqui, de volta, vizinho da gente, respirando lá fora, perto da nossa casa, junto da gente.

O nosso velho rio novo. Vivo, correndo as suas palavras e silêncios.

O nosso rio, meu filho, as nossas histórias...

A minha avó, o seu rio, a sua vida.

A noite e as histórias em seus olhos.
 Muito obrigado, vó. A senhora me deu uma vida.
 Viver é contar e recontar rios, histórias, lutas e sonhos.
 Hoje, na janela de algum lugar do mundo, tenho, à minha frente, um jornal.
 Notícias de uma terra.
 Leio que um rio está morrendo.
 Penso no que li: um rio morrendo.
 Lembro-me de umas mãos que guardavam chuvas.
 Se eu fechar os olhos agora, volto a ser menino.
 Por onde será que andam as crianças da minha avó?" (LEITE, 2013, p. 12-81)

3.1 - A literatura negada

Nós, amazônidas, com deficiência visual ou não, temos uma literatura que está sendo deixada de lado, a nossa literatura. Não lemos em casa, nem nas escolas, nem nas bibliotecas, quase nem a encontramos, entretanto ela existe, quem sabe dela?

Edilson Pantoja (2003), em "Não existe uma Literatura Paraense?!", discute sobre a literatura regional, Norte, paraense, e faz relação desta com a literatura produzida nas regiões sul-sudeste. Coloca-nos a refletir sobre a obra literária e a importância do leitor para defini-la como tal:

A universalidade da obra literária não é medida pela aprovação ou não dos homogeneizadores do gosto, mas pelo fato do leitor, qualquer que seja seu topos, nela se reconhecer, sobretudo, por questões existenciais, na medida em que a obra de arte literária, a boa obra, como espelho de tudo o que é humano, o reflete.

Nunes (1998), em "Literatura brasileira de expressão amazônica: notas de aula", também comenta sobre a literatura produzida na e sobre a Amazônia, conceitua literatura brasileira de expressão amazônica como

um conjunto simbólico muito pouco conhecido, dentro e fora da região e segue com questionamentos qual o motivo de tanto desconhecimento, tanto silêncio em torno de nossa literatura? Por que os livros de literatura brasileira difundem muito pouco os autores nascidos na Amazônia?

O autor discute as características da literatura brasileira de expressão amazônica em dois grupos. Ao primeiro grupo pertenceriam os aspectos temáticos: o rio e a floresta (espaço físico) e o imaginário popular (espaço imaginário). Ao

segundo grupo ficariam os aspectos extraliterários: o fato de a região Norte ficar distante do eixo Rio-São Paulo, falta de divulgação no cenário nacional.

O fato de não fazer parte do cânone da Literatura Brasileira implica em não serem estudadas e nem aparecerem nos currículos escolares, ficando nas bordas. Segundo Fares (2013, p. 82-90) ficar à margem

Ou nas bordas também significa, entre outras semânticas, não ter passagem para a escola, o sistema central da educação escolar. Estamos, então, na borda com as literaturas que admitem os adjetivos infantil, oral, popular e regional, africana, indígena, feminina, de testemunho, entre muitas outras.

Conscientes destas questões, alguns professores, núcleos e grupos de pesquisa dedicam-se ao trabalho de divulgar a Literatura de expressão amazônica em seus ambientes escolares e outros espaços, como é o caso do CUMA/UEPA. O Núcleo de pesquisa desenvolve um trabalho de resgate e reconhecimento da memória amazônica por meio das artes, dentre elas a literária. Textos de autores amazônicos como Dalcídio Jurandir, Bruno de Menezes, Inglês de Sousa, Maria Lúcia Medeiros aparecem em estudos de teses e dissertações e são partilhados pelos integrantes do grupo nos encontros e seminários promovidos no espaço referido.

Os currículos escolares adotados nas instituições de ensino de Belém têm dado preferência a uma escolarização a partir de literaturas que retratam as culturas de regiões bem distantes e distintas da realidade amazônica. A nossa literatura precisa fazer parte do currículo escolar, contribuir para a reflexão sobre a cultura da região, discutir as identidades regionais, ajudar a repensar uma sociedade melhor, com menos agressão à natureza, a partir do poético.

Não existe uma cultura, uma identidade amazônica no singular, a compreensão deste espaço é sempre concebida no plural. As diferentes manifestações culturais trazem marcas do híbrido e da mestiçagem, e reconhecem as presenças indígenas, africanas, libanesas, nipônicas, entre tantas outras. São essas vozes poéticas de múltiplos sotaques e línguas que fundam a Amazônia, mesmo sem ser necessário comprovar quais os desenhos mais fortes e os rascunhos mais claros (FARES, 2008, p. 102)

Outras iniciativas de incentivo à produção local são editais, que asseguram a editoração de livros com a temática da Amazônia, como é o caso das instituições Fundação Cultural do Estado do Pará e Banco da Amazônia, a Feira Pan-amazônica do Livro, espaço que tem proporcionado o encontro do leitor com textos paraenses e o diálogo com o próprio autor.

Ainda outra forma de trabalho com o poético da Amazônia são os grupos de contadores de história. Em 2016, o grupo Ayvu Rapyta de contadores de histórias lançou o projeto literário “Vozes Literárias do Pará”³¹ com a intenção de divulgar, por meio de documentários na Internet, os autores paraenses contemporâneos através da websérie.

Esta dissertação se junta ao esforço para diminuir a distância entre o leitor/ouvinte e a literatura de expressão amazônica. O texto “A história das crianças que plantaram um rio”, do escritor Daniel Leite, apresentado no início deste capítulo, foi a obra escolhida para a experiência de leitura com sujeitos da pesquisa, como objetivo de sensibilizá-los à escuta poética.

3.2 - Daniel Leite, o menino que acende o rio

O poeta Daniel da Rocha Leite nasceu no Rio de Janeiro, em 06 de março de 1966, e veio para Belém ainda pequeno. Órfão de pai³² desde os seis anos de idade, foi sua mãe, quem criou sozinha os quatro irmãos. Em 1989, se formou em Direito pela Universidade Federal do Pará (UFPA), mas voltou para a Academia em 1997, desta vez o curso escolhido foi Licenciatura em Letras com habilitação em Língua Alemã, logo seguido pela especialização em Língua Portuguesa e Análise Literária, na UEPA, em 2003. O mestrado em Comunicação, Linguagens e Cultura da Universidade da Amazônia (UNAMA), foi defendido em 2014, com a pesquisa “Casmurros Caminhos: memórias e imagens para despalavrar uma mulher”. Daniel seguiu seus estudos literários, e no mesmo ano entrou para o doutorado em Estudos Comparatistas, na Universidade de Lisboa, em Portugal, onde segue com suas pesquisas e escritos.

³¹ A websérie Vozes Literárias do Pará está disponível no canal do Youtube: Ayvu Rapyta Contadores de Histórias.

³² Daniel da Rocha Leite é filho de João Batista Cavalcanti e Elísia da Rocha Leite.

O gosto pelas letras foi iniciado ainda na infância e sempre incentivado por uma mãe leitora, que segundo Daniel (2015), foi o destino, a sorte, quem lhe deu, “*se hoje eu consigo me pensar como escritor foi porque antes eu fui semeado leitor, e isso eu devo à minha mãe, então o meu encontro com a literatura se chama dona Elísia*”. E ainda hoje compartilha muita leitura com sua mãe.

Autor contemporâneo da Literatura Amazônica, Daniel se encantou primeiramente com os livros de Dalcídio Jurandir, seguidos de Max Martins, Maria Lúcia Medeiros, Paulo Plínio e, sobretudo, as obras de Machado de Assis. O poeta escreve em verso e prosa, e adora o que faz, “*eu gosto muito de pensar a poesia dentro do poema, mas gosto de pensar a poesia dentro do texto, gosto de pensar uma prosa que seja poética, isso me fascina muito*” (LEITE, 2015).

A escritura de Daniel navega entre poemas, contos, crônicas e um romance, e é capaz de “conjugam com talento os recursos da palavra, seja a lírica, seja a de fortes colorações trágicas, seja a de impostação épico-histórico-sociais.” (TUPIASSÚ, 2007, p. 12). Os personagens tratam de questões fundantes da sociedade contemporânea, denunciam perversidades, desumanidades, injustiças, enfermidades físicas e morais, revelam temas como solidão, violências à infância, prostituição, escalpelamento³³, falta de escolas, desilusões e desemprego. Falam, ainda, das várias facetas do amor: o exacerbado, o louco, o desamor, o filial, o respeitoso.

A Amazônia e seus habitantes, os costumes e sua cultura, aparecem nos textos de Daniel Leite por entre águas, chuvas, rios, diálogos de silêncios, vida, luz que acende os olhos dos personagens - narradores de histórias. E vêm as tristezas, que chegam nas entrelinhas com a paisagem/natureza amazônica degradada pelo próprio homem, na busca pelo lucro fácil. O autor, ao comentar sobre a presença da Amazônia na sua obra, utiliza uma frase de Max Martins, na qual ele diz que não é ele que escreve sobre a Amazônia, mas ela que se escreve no autor.

O poeta acumula prêmios literários. Começou a escrever em 1992, participando de várias edições do Festival de Arte da Assembleia Legislativa do Estado (Feart/Alepa), e profissionalmente em 2004, quando escreveu seu primeiro livro “Águas Imaginárias”, editado pelo Instituto de Artes do Pará (IAP), hoje Fundação Cultural do Estado do Pará, no concurso literário anual, na categoria

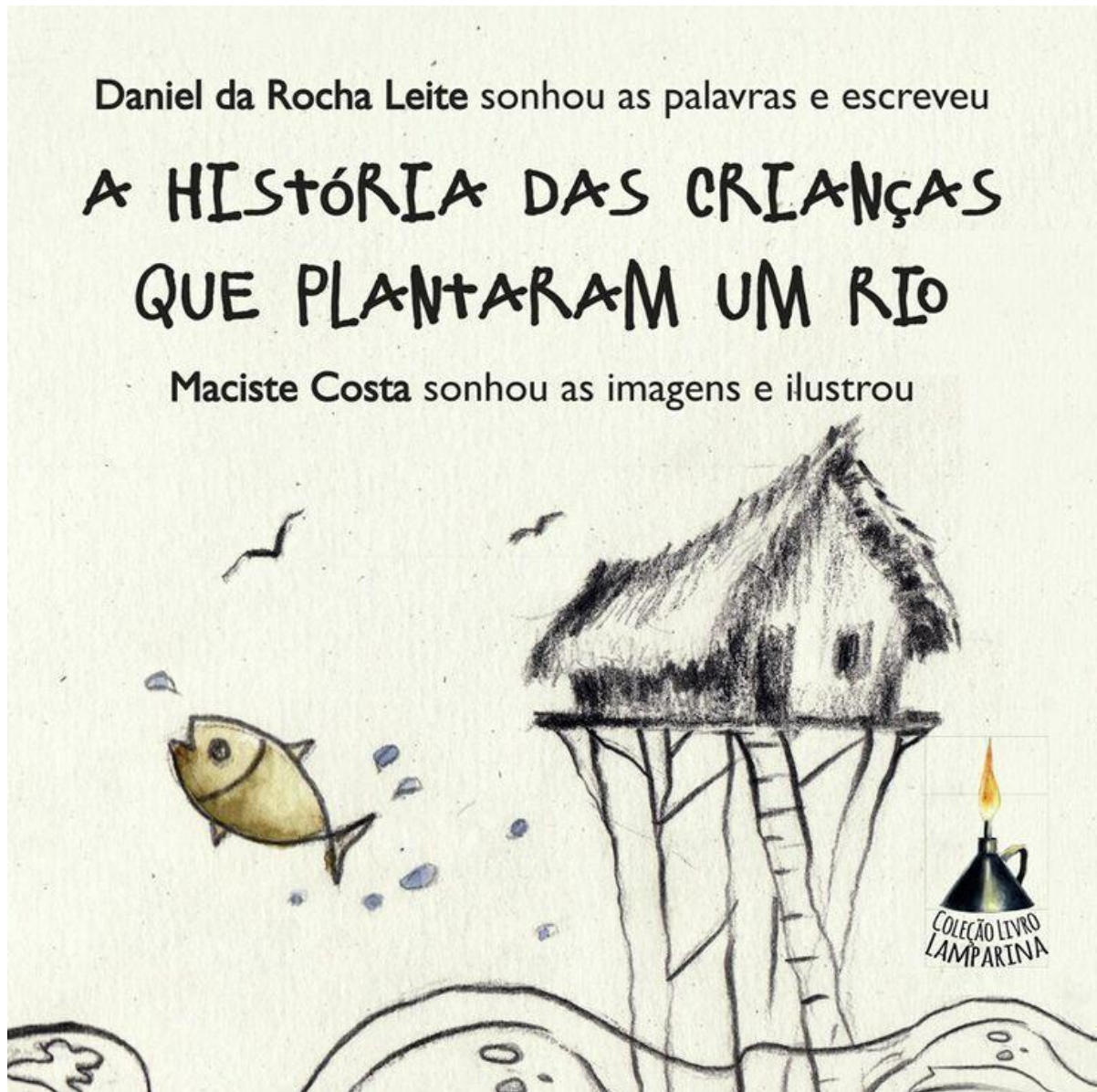
³³ Escalpelamento é o arrancamento brusco e acidental do couro cabeludo por eixos de motores de embarcações. Esse acidente faz muitas vítimas nos rios amazônicos.

contos. Prêmio conquistado também em 2007, com “Invisibilidades”; em 2011, com “Ave Eva”; e em 2014 com o livro “Vindo do mar”, publicado em 2015.

Daniel é detentor do prêmio Carlos Drummond de Andrade, 2007, na Categoria Poesia, do SESC/DF, com o poema “Travessia para um abraço” e ainda finalista do Machado de Assis, na categoria Contos, com “As Semipalavras”. Na SECULT, em 2007, foi contemplado no Edital “Imagina só!”, com o livro “Casa de farinha e outros mundos”. Em 2009, ganhou o prêmio Samuel Wallace Mac-Dowell, na categoria Romance, da Academia Paraense de Letras (APL), com o livro “Girândolas”. Em 2010, também pela APL, foi contemplado com o prêmio Rafael Costa, de Literatura Infanto-Juvenil com “Procura-se um inventor”. E no mesmo ano, o livro de crônicas “Elas”, resultado do prêmio Dalcídio Jurandir.

O autor foi selecionado pelo Edital de Cultura do Banco da Amazônia (BASA) em três edições, livros infanto-juvenis: 2010, com o livro “Peso Vero”; 2013, **“A história das crianças que plantaram um rio”**, primeiro volume da coleção “Livro Lamparina”; e 2014, com o livro “A menina árvore”, segundo volume da mesma coleção. Em 2011, com “Menino Astronauta”, prêmio Monteiro Lobato de Contos Infantis do SESC/DF. E em 2013, o escritor também lançou “Natais de um norte” e “Águas, casas, barcos e gente”, contos escolhidos.

Figura 5 - Capa do livro A história das crianças que plantaram um rio



Fonte: fotografia do acervo de Joana Martins
(Áudio-descrição: Joana Martins)

AD da imagem: *Capa de livro na cor bege claro com letras pretas escrito, na parte de cima, Daniel da Rocha Leite sonhou as palavras e escreveu A história das crianças que plantaram um rio. Em diagonal, por sobre parte do título, uma leve camada de tinta com brilho. Logo abaixo, também com letras pretas, Maciste Costa sonhou as imagens e ilustrou. No canto inferior direito a imagem de uma lamparina preta com a chama amarela e laranja, abaixo dela as palavras Coleção Livro Lamparina. À esquerda da lamparina e com a frente voltada para a direita, uma palafita com porta e janela aberta; uma escada liga a porta da palafita ao rio que passa por baixo da casa. À esquerda, acima do rio, um peixe amarelo com várias gotas ao redor. Acima do peixe dois pássaros, um deles perto do telhado da palafita.*

3.3 - Palavras que acendem o ouvido

Contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo, e ela se perde quando as histórias não são mais conservadas. Ela se perde porque ninguém mais fia ou tece enquanto ouve a história. Quanto mais o ouvinte se esquece de si mesmo, mais profundamente se grava nele o que é ouvido. (BENJAMIN, 2012, p. 221)

Na obra “A história das crianças que plantaram um rio”, Daniel deixa o narrador, já adulto, fazer um passeio pelo tempo e usar suas lembranças, ainda vivas na memória, do seu tempo de menino, da sua vida de ribeirinho, vizinho do rio, que é também sua vida.

O tempo é psicológico. O único aspecto temporal situado pelo autor é de que o homem, no presente, é quarenta anos mais velho em relação à criança, “hoje, mais de quarenta anos de marés e tempos nos separam” (LEITE, 2013, p.15). Além disso, a narrativa fragmentada entrelaça o homem e o menino, tornando o tempo entre eles, um só. O tempo é a memória do narrador, o seu mergulho. O homem é detentor do tempo, e o menino também. O tempo é pertencente ao homem-menino.

A memória do narrador é acesa ao simples fechar de seus olhos. As lembranças vêm tão nítidas que se vê o menino, morando à beira do rio, juntamente com sua família, mas principalmente na companhia de sua avó, que lhe apresenta o mundo, é ela quem lhe ensina a “conversar” com o rio, é ela quem lhe apresenta o mundo através das histórias.

Os personagens a avó e seu neto protagonizam o texto, outros familiares são citados, como o pai e a mãe, como adjuvantes da história. Eles não têm nome na história, com isso o autor faz com que qualquer pessoa que leia o livro se sinta como parte dela, afinal, todos temos ou tivemos uma avó.

Dentro da cultura amazônica, é comum que a avó seja uma contadora de histórias quando se é criança. Ao deixar seus personagens sem nomes, Daniel Leite possibilita ao leitor o “mergulhar” na história e vivenciar as emoções junto com os personagens. E, como muitos leitores também são ou foram ribeirinhos, a leitura acende as lembranças de sua vida.

A personagem feminina e idosa, com a força e a sabedoria da mulher, guardiã da memória, a velha que ensina a cultura amazônica através das histórias, é a avó do menino. E ele, o menino/rio com a sua luz de águas, é quem acende as

palavras nos olhos da avó. Conta suas histórias com o seu silêncio, às vezes, de forma ruidosa, um rio que cresce e encolhe, e assim, comanda o tipo de atividade a ser desempenhada pelos ribeirinhos.

O rio aparece nas suas mais diversas funções utilizadas pela comunidade que vive às suas margens. Para o pai do menino o rio é o relógio de águas, é fonte de alimento e trabalho; para o menino é pura diversão, ele ainda não conhece todos os perigos que um rio pode oferecer. O menino sonha que é um rio, sente saudades da avó, sabe que se fechar os olhos, mesmo adulto, volta a ser criança. “A minha avó, o seu rio, a sua vida. A noite e as histórias em seus olhos. Muito obrigado, vó. A senhora me deu uma vida. Viver é contar e recontar rios, histórias, lutas e sonhos.” (LEITE, 2013, 76-77)

O foco narrativo é feito em primeira pessoa. Por se tratar de uma história de memória, a narrativa é toda a partir da voz do homem e não a partir de um terceiro. E, por ser narrado em primeira pessoa, o livro apresenta em muitos momentos traços de oralidade, como por exemplo, já nas primeiras linhas:

A gente morava lá onde o longe tinha os pés descalços [...] A nossa casa, de tão vizinha do rio, fazia a gente se sentir num barco ancorado em suas águas. Casa-barco. Barco-casa. Tudo era *um um* só: casa de águas e gentes (LEITE, 2013, p. 12-13 – grifos do autor).

Expressões como “a gente” e “meu filho”, comuns na arte de contar histórias, permeiam toda a narrativa, dando naturalidade ao texto, e tem como objetivo chamar a atenção do ouvinte para o que está sendo narrado. A avó também possui voz dentro da narrativa através de suas conversas com o seu neto e das histórias que lhe conta, mas sua voz aparece por meio da fala do narrador.

A escrita de Daniel Leite é uma prosa-poética. Extremamente metafórica. Ele brinca com as palavras, escolhe-as com cuidado para depois arrumá-las nas páginas. Algumas delas trazem uma única frase, algumas vezes as palavras sobem e descem “desenhando” pequenas ondas no papel. Tudo trabalhado com uma poesia capaz de preencher o coração dos leitores com um rio, cujo curso é a vida que corre nas veias da Amazônia, que é o nosso corpo.

A história encanta o leitor pela magia das crianças plantando o rio, o menino que se sonhava rio, a sua avó, a relação de amizade e confiança entre eles, a troca de saberes sobre a região ribeirinha, o movimento das águas na Amazônia com

suas marés de enchentes e vazantes, o encanto das histórias e o destaque de uma que dá nome ao título, além de ensinar que “saúde é um jeito de se fechar os olhos e andar dentro da gente” (LEITE, 2013, p. 15).

No final da história o narrador revela que toda essa memória vem à tona a partir de uma notícia de jornal de que um rio está morrendo. As memórias favorecem a lembrança de todo um passado que ainda reluz na imaginação do homem. Uma história contada por sua avó que é revisitada por meio de uma epifania durante a leitura de um jornal. A notícia é o portal que conduz o personagem pelos caminhos da memória, individual e coletiva. Segundo Halbwachs (2004, p. 57), temos duas memórias para todos os acontecimentos, memórias essas que se complementam,

Não estamos habituados a falar da memória de um grupo, mesmo por metáfora. Parece que uma tal faculdade não possa existir e durar a não ser na medida em que está ligada a um corpo ou a um cérebro individual. Admitamos todavia que haja, para as lembranças, duas maneiras de se organizar e que possam ora se agrupar em torno de uma pessoa definida, que as considere de seu ponto de vista, ora distribuir-se no interior de uma sociedade grande ou pequena, de que elas são outras tantas imagens parciais. Haveria então memórias individuais e, se o quisermos, memórias coletivas.

3.4 - O rio acende memórias dos ouvintes

Só a literatura, só a poesia é capaz de nos transformar, nos transportar para esse mundo e também nos transformar para que esse mundo possa ser melhor (JARBAS).

Para Iser (1996), toda obra é preche de vazios e quem vai preencher esse vazio é o leitor com a sua imaginação, na contemporaneidade. O autor parte do princípio de que a identidade de si se faz pelo reconhecimento do outro, o leitor. Então, quando se faz a junção do autor com o leitor, aí se forma a identidade de uma obra e essa identidade está sempre em construção. Cada leitor é uma identidade que a obra adquire e ela pode ser constituída de diversos autores e em diversas línguas. Por exemplo, o Iser é um escritor alemão, tem uma recepção na Alemanha: o leitor alemão. Quando essa obra é traduzida, adquire outro perfil de leitor, um leitor que não lê na língua original, ele vai “ler na língua estrangeira”, um leitor que já está atravessado por uma língua, um outro contexto.

Toda obra literária tem um caráter vinculado à imaginação do leitor, que como todo ser humano, é prene de imaginação. Essa imaginação é que vai fazer com que ele preencha os vazios que toda obra tem, necessariamente. Então, se você tem uma obra sem leitor, essa obra está inacabada, uma obra só adquire sentido a partir do momento que é lida, o leitor preenche os vazios de diversas maneiras. A simples interpretação já é um preenchimento de vazio.

A leitura dele é gostosa, é uma leitura que me faz viajar por diversas imagens. A primeira coisa que me vem à mente é uma rede, eu deitado numa rede, em uma palafita, e a minha avó me embalando, me contando uma história, uma coisa assim, e a minha casa cercada por aquele rio, ali, aquele silêncio do rio, as vozes do rio (AGUINALDO).

A narrativa de Aguinaldo mostra um campo semântico de imaginação. Fazer viajar em diversas imagens é um campo de preenchimento de vazios. Já não é mais o autor, é o leitor preenchendo os vazios, então, é o leitor compondo a obra em parceria com o autor. A obra conduz o leitor à imaginação de diferentes formas, dependendo da sua experiência, é uma narrativa aberta, para lembrar Eco (2012, p. 40), para quem “uma obra de arte, forma acabada e *fechada* em sua perfeição de organismo perfeitamente calibrado, é também *aberta*, isto é, passível de mil interpretações diferentes, sem que isso redunde em alteração de sua irreproduzível singularidade”.

A abertura de uma obra possibilita o leitor com a sua imaginação ir preenchendo os buracos e lacunas que são favorecidas por essa característica do humano, que é de imaginar, só o humano imagina, e essa imaginação é também criação da estética da recepção. O leitor constrói novas imagens para além das já construídas pelo autor.

“*A interpretação que o Daniel dá de forma simples, cabocla, bem interiorana, bem peculiar do estado do Pará*”, prossegue Aguinaldo. Ele narra acerca de uma marca identitária de um lugar, o campo semântico remete a esse linguajar, a paisagem demarcada pela Amazônia, que chama “*da nossa região*”, e se identifica com a região por ser daqui e se constrói nessa relação com o lugar. Preenche os vazios, contemporaneiza a obra no tempo e no espaço.

Aguinaldo, que nunca viu o espaço, cria imagens, preenche os vazios de uma obra, “*quando se tem na leitura do livro, o Daniel conta, lê, a leitura completa do seu livro, simplesmente a gente pensa também nessa paixão pela leitura*”. Pela literatura,

no caso, como o autor que lê a obra, como se quisesse ir também para esse lado, pensa na paixão pela literatura... Aguinaldo é um leitor experiente, é um leitor que vem das Letras, é um leitor que tem um pouco mais de acesso com o mundo da imaginação, no sentido um pouco mais elaborado, do que seria o literário, ou seja, ele aguça esse gosto pela literatura propriamente dita.

A obra de Daniel apela para a imagem, e esse leitor, que tem deficiência visual, escolheu narrar uma imaginação repleta de imagens. Aguinaldo se transporta para uma paisagem

me vejo dentro de um barco viajando pra Bragança, que é a terra da minha mãe, onde eu ia muito na minha infância, acompanhar o meu pai, e ouvia muitas histórias dos pescadores, lá tomando as suas cachaças, contando histórias uns para os outros [...] me remetia também à história de rios, que Bragança é uma cidade recheada de igarapés.

Rememora a infância, um signo importante da rememoração, guardada na memória, vai e volta em resposta a um estímulo, uma música, uma leitura. Mônica também fez uma recepção positiva da obra, pois já conhecia o autor e gosta da forma como ele escreve. A leitura ocasionou o resgate de momentos de sua infância e a questão da regionalidade, marés, águas grandes, banho de chuva, se identificou com a história contada pela voz de Daniel, construiu significados ao realizar a fruição, como podemos observar:

A passagem que fala da criança querendo tocar ou pegando na chuva com a mão, segurando a chuva, quem nunca brincou de pegar os primeiros pingos de chuva na mão? Quem nunca quis guardar um pingo de chuva na mão? Então eu achei fantástica essa possibilidade de retornar, de reviver isso. (MÔNICA)

“*Quem dera nós tivesse mais oportunidade de ter livro da nossa história, do nosso estado*”, fala Laurissandro. Ele faz uma reflexão crítica, sai de uma estética propriamente dita para uma intervenção crítica, fazendo uma proposição. É porque a história da recepção é uma provocação, sai daquele manual historicizante que a Literatura tinha até a década de 60, na Europa. O movimento que Eco, Jauss, Iser e outros fizeram foi pela emancipação do leitor, ou seja, não aquele leitor que fica passivo, absorvendo aquele conhecimento de um professorado caduco, que já não correspondia às demandas de um leitor emancipando pelo próprio contexto e com uma bibliografia teórica nova.

Outro fator que é singular, e olha que eu já ouvi livros falados, com uma gravação até melhor do que essa, em termos de qualidade de som, mas esse livro tem um negocinho aí que nenhum desses outros que são melhores em termo de qualidade sonora, e não conseguiram trazer, que foi a emoção do autor dentro da sua própria obra. Se você ver a narrativa tem uma hora que você percebe a emoção dele, tem uma hora que você... é... isso aí, é singular na obra. (JARBAS)

Jarbas percebeu para além da mera narrativa oral, a emoção do autor, fala do estilo do autor, se apaixonou pelo modo de dizer que ele utiliza e cada um tem um modo de dizer, que prende ou não determinado leitor. E o livro de Daniel Leite é inclusivo, não favorece apenas os videntes, ele tende a favorecer os dois públicos de leitores, porque tem o apelo visual e tem o áudio. Tem, ainda, a proposta de ser infantil, no entanto, tenta envolver também o adulto em um movimento de abarcar as diferenças.

A recepção de Jarbas é profunda e ele segue na narrativa com o preenchimento dos espaços em branco deixados pelo autor. A obra acionou a memória de infância do leitor, a memória usada pelos velhos - tão pouco valorizados na nossa sociedade, os valores por eles ensinados que valem para a vida toda, é a estética da recepção, o texto de Daniel provocando por meio da leitura, segundo Jauss (1994, p. 31), “a maneira pela qual uma obra literária, no momento histórico de sua aparição, atende, supera, decepciona ou contraria as expectativas de seu público oferece-nos claramente um critério para a determinação do valor estético”.

Daniel conseguiu colocar dentro de uma situação de ficção a realidade, porque hoje é isso. Os rios estão se acabando como ele coloca aí. // Como se ela [a poesia] restaurasse a esperança de que isso aqui pode ser melhor. [...] Ele brinca com as palavras, [...] diz detalhes dessa narrativa. Elas parecem assim ser tão evidentes que você termina criando imagens sem ver a imagem do livro. // Ele faz essa relação das histórias, da vida do ribeirinho, dos costumes, da relação de sobrevivência na natureza e da relação que a gente tem do nosso eu com esse rio, essa parceria de amizade, de dependência, de prisão e de liberdade ao mesmo tempo e a relação com o sonho. [...] As pessoas mais velhas contam as histórias, que não são histórias, são lições de vida, que a gente termina absorvendo, trazendo como filosofia e essa filosofia, ela alicerça a questão do nosso caráter, [...] quando ele coloca o rio sendo menino igual a ele, essa relação de igualdade, de cumplicidade, [...] a relação da diferença de idade, que é uma diferença que não é diferente, é como se fosse um complemento e não uma diferença (JARBAS).

“Muita criatividade e muita imaginação das crianças que queriam aquele rio de volta, tipo, eles queriam... tinham saudade daquele olhar, daquele som, da voz que dizia, que conversava, que contava as histórias”, Estefany é uma criança e tem o universo próprio de sua idade, que transparece em sua narrativa. Segundo Eco (2012, p. 43),

o leitor do texto sabe que cada frase, cada figura se abre para uma multiformidade de significados que ele deverá descobrir; inclusive, conforme seu estado de ânimo, ele escolherá a chave de leitura que julgar exemplar, e usará a obra na significação desejada.

É o leitor que constrói o significado de uma obra no momento em que realiza a leitura, o leitor é responsável pela atualização da obra.

Eu nunca ouvi falar desse livro, mas eu gostei muito, um livro muito bom, um livro muito bacana e vocês estão de parabéns, o autor está de parabéns, um livro muito perfeito, gostei muito. A parte que eu mais gostei foi da história que a avó contava pra criança, ficou muito bom (HÉLIO).

Hélio revela um repertório limitado, aparenta ser pouco estimulado no que se refere à leitura, falta uma estrutura que lhe favoreça o desenvolvimento estético, assim, ele fica no lugar comum, no senso comum, ainda que tenha convivido com o contar história na voz da avó. Assim, é possível perceber a importância de se ter mais acesso à leitura para estimular o conhecimento, pois são muitas as pessoas que ainda precisam ter a oportunidade de “mergulhar” nas literaturas para se constituir cada vez melhor como leitor. Jauss (1994) fala de um leitor ideal e o leitor mais ideal, nesse contexto, apontamos como sendo o Aginaldo e o Jarbas, por apresentarem uma elaboração mais refinada ao preencher os “vazios” da obra, uma experiência referente ao ato de ler.

EDUCAÇÃO

A educação deve ser pensada e deve ser praticada como um cenário multifocal de experiências culturais de trocas de vivências destinadas à criação entre-nós de saberes e à partilha da experiência do exercício inacabável de aprender (BRANDÃO, 2002, p. 76)

O Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146/2015, assegura às pessoas com deficiência: professores especializados, acompanhamento em SRM,

recursos pedagógicos adaptados. Todavia, na prática, não é o que acontece, causando prejuízos à educação dessas pessoas ou, o que é mais comum, deixando que a família, muitas vezes representadas pela mãe, assumam para si a responsabilidade de uma educação escolar para seus filhos, como é possível confirmar nas narrativas dos sujeitos da pesquisa.

Os pais de Aguinaldo intervieram na educação escolar de seu filho desde cedo. Ele aprendeu a ler com seis anos, em Piracicaba, interior de São Paulo, com um professor cego, “*ele me ensinou o Braille em um mês, domingo a domingo, intensivamente*”, afirma Aguinaldo. O fato de ter aprendido o Braille precocemente e estudado nessa cidade até os dez anos, contribuiu para o bom desempenho de Aguinaldo nas turmas regulares por onde passou. Ele foi para São Paulo devido a uma transferência no trabalho de seu pai e compara o ensino que lá recebeu com o oferecido aos seus colegas, com cegueira, em Belém:

Por conta dos avanços que o Centro Sul possui em termos de educação especial, não desmerecendo o que o Norte possui, mas em relação a outros colegas meus cegos, quando eu voltei pra Belém, voltei com dez anos, eu via assim que os meus colegas tinham quinze, dezesseis anos, na mesma série, colegas que estudavam comigo, [...] era inegável essa comparação, [...] esse atraso no amadurecimento desses colegas.

A mãe de Aguinaldo ia até a sala de aula dizer que seu filho lia e escrevia em Braille e pedia para que os professores ditassem os conteúdos. Enquanto que seu pai foi o responsável pelos conhecimentos matemáticos adquiridos pelo filho, e também estudou e aprendeu o Braille a fim de transcrever os trabalhos para os professores:

Porque ele [meu pai] me ajudou a compreender o cálculo. [...] Na época não existia computador, não existia livro falado, então ele pegava, transcrevia todos os meus deveres [...] e repassava para o professor corrigir.

A educação escolar oferecida a Fábio não considerou a especificidade dele, não pensou na inclusão, de fato, mas no simples ingresso na escola regular. Na narrativa dele aparece a ausência de acessibilidade nas aulas, ele precisava de professores que tornassem suas disciplinas mais acessíveis:

Senti muita falta no Fundamental e Ensino Médio, de alguém que descrevesse as imagens, os gráficos, eu, sendo cego, não tive acesso. // Apesar de alguns colegas ajudarem usando a xerox, usando o próprio carbono pra fazer cópias pra mim, tendo professores que ditavam, [...] era muito pouco, porque não eram todos os professores que ditavam, eu não tinha recurso pra ter uma máquina Braille própria que era para poder escrever mais rápido em sala de aula. // Senti falta [...] nem tanto da máquina Braille, nem tanto de equipamento adaptado, mas mais de pessoas que se propossem a descrever as coisas, que se propossem a falar, a ler um pouco mais, // a gente depende muito disso, por mais autonomia que a gente tenha (FÁBIO).

E Fábio segue narrando sobre a necessidade de formação para quem atua nos espaços escolares, e na possibilidade de a Academia formar esses profissionais para que possam trabalhar de forma inclusiva. Tal formação se faz urgente e é pleiteada também por outros sujeitos:

Acho que tem que ter [formação para professores] por conta da diversidade que encontramos no mercado, com muitos desafios para encontrar, e o profissional não sabe como lidar. Preparando esse profissional na Academia, ele vai ter noção de como agir quando se deparar com uma pessoa com deficiência visual, auditiva, síndrome de Down, autismo e outros, enfim (FÁBIO).

Alguns professores dizem que não sabem lidar com a pessoa com deficiência e, por não ter esse conhecimento, acaba, involuntariamente, isolando esse aluno especial dentro da sala de aula, conseqüentemente a maioria dos colegas segue o exemplo do professor (RONALDO).

Porque a acessibilidade é muito empregada, mas de fato não existe. Tem professor que tem Especialização, mas chega para trabalhar com a gente e não conhece o Braille (LAURISSANDRO).

Essa experiência toda hoje me oportunizou um amadurecimento profissional, me faz ter a consciência da minha responsabilidade, da minha função social [...] na construção de uma sociedade melhor, com mais oportunidade pra que outras pessoas com qualquer tipo de deficiência tenham possibilidades, tenham mais acesso, tenham perspectivas na sua vida escolar, pra que elas não precisem passar pelas dificuldades que eu passei, pra que elas tenham o direito de ser percebidas nas suas diferenças no contexto escolar e que, ao ser percebida, essa diferença não seja deturpada, rotulada, marginalizada e negada por professores que não tenham conhecimento (MÔNICA).

Uma situação que foi observada na fala de mais de uma pessoa foi o sentimento de culpa por não entenderem o porquê de não enxergarem com nitidez e/ou não aprenderem os conteúdos na escola, ou não terem conseguido alcançar o mesmo desempenho dos colegas de turma. A utilização de recursos acessíveis durante as aulas contornariam essas barreiras de comunicação.

Eu não entendia por que eu tinha muita dificuldade de estudar, eu chegava a pensar que eu tinha algum problema cognitivo, de não aprender, porque eu não aprendia (RONALDO).

Na escola eu sempre tive, é... alguns problemas, algumas dificuldades porque eu não sabia que eu não enxergava direito, eu pensava que o que eu enxergava na verdade era tudo (MÔNICA).

Porque eu não tive condições de compreender aqueles gráficos, eu não fui bem estimulado para reconhecer desenho, essa foi uma falha muito grande na minha infância (AGUINALDO).

As aulas eu ouvia, né? Como eu não sabia o Braille, eu ouvia. // Uma coisa marcante na terceira etapa foi uma professora de Geografia, eu lembro que ela estava ditando lá [...] sobre o meridiano de Greenwich, então eu escrevi como se pronuncia [...] e eu tive uma nota, não como eu gostava da nota. // Ela dizia assim: corta o zero com zero, não sei o que, [...] tanto que eu nunca fui tão bom em Matemática (JARBAS).

A pesquisa revela a entrada tardia na escola, distorção idade/série dos sujeitos e a participação na Educação de Jovens e Adultos, como podemos ver nas narrativas:

Passei mais ou menos um ano, dois anos, sem estudar, e depois eu retomei os estudos aqui mesmo em Belém e comecei a fazer modalidades é... supletivo, que é a EJA, fiquei alguns anos na EJA, depois fui fazer o DESU, que é ensino supletivo modulado (FÁBIO).

Me matriculei na escola supletiva para fazer a primeira e a segunda etapa (JARBAS).

Minha intenção sempre foi chegar até a escola, um dia me formar, [...] estou correndo atrás desse sonho, dentro das minhas limitações, eu comecei a estudar com 26 anos (LAURISSANDRO).

Eu fui pra escola a partir de 10, 11 anos (ALDIRLÉA).

Alguns professores, de forma isolada, fazem a diferença e respeitam seus alunos, adaptando os materiais trabalhados em sala de aula, de acordo com a necessidade do aluno, independente de o mesmo ser uma pessoa com deficiência ou não.

Ela foi minha professora, eu tenho um livro gravado por ela, [...] tenho em fita cassete (JARBAS).

Eu era tratada igual a todos os meus colegas. Inclusive na aula de desenho, o professor não me dispensava não, ele fazia o contorno do desenho com o barbante (FÁTIMA).

Entretanto a educação não acontece só na escola formal, temos a educação não escolar que é recheada de saberes e dela participamos no nosso dia-a-dia, alguns mais, outros menos. Os sujeitos da pesquisa relataram sobre essa educação em suas narrativas após a escuta poética do livro falado.

Algumas narrativas indicam lugares de muita aprendizagem, em meio a alegria e de forma lúdica, uma educação permeada pelo brincar, na qual se nota a ausência de discriminação entre as pessoas. Os conhecimentos foram adquiridos ainda na infância e pelas vozes de crianças e de adultos, como podemos notar nos trechos:

O rio passava bem no nosso quintal [...] lembro quando a gente era criança, aí o papai tinha o costume de reunir toda a gente lá na beira daquela ribanceira, ele sentava a gente tudo lá na grama, no gramado, no chão batido e contava história até altas horas da noite, aí quando começava a dar sono a gente subia e ia dormir, era muito bom, professora, muito bom e os barquinhos passando lá longe, ele contando história, era muito gostoso (FÁTIMA).

Na minha infância, eu me lembro que eu cheguei a pescar com o meu irmão no rio, ele pegava peixe e a gente nadava, tinha praia e a gente brincava muito e fazia castelinho de areia [...] na cidade a gente não vê, só vê piscina, prédios altos, praças, no interior não, a gente vive aquela magia, é tudo bonito, rios, praia, igarapé, tem aquelas lendas da mãe d'água e entre outras lendas da floresta amazônica que nem, o curupira, saci-pererê, a cobra grande (ALDIRLEA).

Tinha um quintal grande, tinha café lá, tinha limão, tinha abacate, tinha uma mangueira. Eu lembro que a gente pegava aquelas latas

de óleo que eram quadradas, umas latas quadradinhas, a gente cortava no meio e a gente fazia um caminhão. A gente cortava no meio, fazia a cabine, cortava no sentido de cima pra baixo, no meio da lata para fazer a parte da carroceria do caminhão. A gente pegava um pau, pegava um cabo de vassoura cortava as rodas, colocava, fazia um eixo de raio de bicicleta, colocava no caminhão. Fazia o caminhão com quatro rodas. [...] Eu lembro que os meus irmãos... a gente sempre brincou, começava na boa, na paz, e terminava brigando porque eles [...] pegavam um pedaço de madeira e eles riscavam, raspavam assim como se fossem as estradas, tinha umas curvas, eles cavavam um buraco, faziam umas pontes, faziam que era o rio. Aí eu não estava enxergando, eu passava por cima de curvas e avacalhava (risos) as estradas, as beiras, as laterais, às vezes, eu caía quebrava ponte, então sempre terminava brigando, mas foi uma das coisas que me marcou. A gente brincou muito. (JARBAS).

Essas narrativas, além de desvelar as memórias dos sujeitos, permitem observar o diálogo que eles travam com o autor, confirmam a recepção do “A história das crianças que plantaram um rio” por esses leitores, atendeu suas expectativas, resgatou vozes do passado, permitiu a interação por meio da leitura, uma conversa entre texto e leitor.

LIVRO FALADO

Os sujeitos da pesquisa teceram muitos comentários a respeito do livro falado enquanto recurso de acessibilidade que proporciona o acesso à comunicação, ao lazer, à cultura e outros. Como podemos observar nas narrativas:

A Aldirléa nunca tinha ouvido um livro falado, gostou e quer mais, “é quase mesmo um livro em áudio, mas falado, dá pra pessoa perceber bem e é um trabalho bacana, se der pra expandir mais, é muito bom”.

Aguinaldo dá os parabéns à produção do livro falado com textos amazônicos e acredita que a ideia será copiada por outros escritores,

Eu parabenizo a iniciativa, digo que realmente ela será um convite para que outros autores tenham o incentivo de produzir, de encantar as pessoas cegas, não só aos cegos, mas o ouvinte como um todo com suas histórias. (AGUINALDO)

O Ronaldo considera o formato em áudio uma boa opção para quem quer conhecer o universo literário, “quando tu passas a ter acesso ao audiobook, ao livro falado, tu passas a ter uma outra variedade de leitura que te é proporcionado, e de forma acessível”. A narrativa de Mônica demonstra que ela concorda com Ronaldo

acerca da acessibilidade adquirida com uma obra no formato de livro falado e espera que mais autores disponibilizem sua arte dessa forma.

O bacana do livro falado é que você vai conversando, você conta essa história e dá todo um caráter, ela deixa de ser só poética, ela passa a ter um corpo, maior, porque você agrega valores, você agrega sentimentos, quando você coloca respeito, esse cuidado, esse carinho, essa atenção com o teu leitor. [...] espero que sigam esse exemplo e adotem essa técnica, esse novo formato, essa metodologia, de se acessibilizar, [...] quando você adota esse formato, é você se tornar acessível, não é só você tornar a sua obra acessível, é você mostrar que você é acessível, porque ser acessível é estar disponível (MÔNICA).

Fátima compara as vozes no aparelho digital e relata uma grande diferença entre o livro falado e o digitalizado, “*é o robô do computador que lê, [...] esse aqui não, é voz humana, tem sentimento, muito melhor que a voz robótica falando [...] por mais que o Dosvox tente, tente reproduzir a voz humana, mas não tem aquele sentimento que a voz humana produz*”, porque a voz é capaz de desvelar os sentimentos mais profundos.

RESULTADOS

Com o sentido da audição apurado os sujeitos participantes da pesquisa experimentam textos em áudio de forma mecânica e fria, ao se depararem com o primeiro livro falado da literatura de expressão amazônica “A história das crianças que plantaram um rio”, de Daniel da Rocha Leite, tiveram a oportunidade de experimentar Literatura em formato digital, mas que permitiu aos leitores/ouvintes captar as sensações e motivações humanas que o texto literário traz. Cada um foi tocado pela história de uma maneira única e exclusiva, seus sentidos foram transportando-os para um tempo de recordações, afetividade e significados, perceptíveis nas narrativas.

O resultado das análises confirma a importância desta pesquisa de mestrado, na linha de Saberes Culturais e Educação na Amazônia, na UEPA; possibilita o aumento das discussões acerca da inclusão das pessoas com deficiência visual nos ambientes escolares, bibliotecas e outros de nossa sociedade; e permite se pensar estratégias e ações de compromisso com a acessibilidade literária amazônica para essas pessoas, atentando para o cuidado com a educação

de pessoas com cegueira e com baixa visão nas escolas de Belém, e, dessa forma, dando condições para alterar a realidade.

A variedade temporal das idades entre os sujeitos, de 10 a 50 anos, permitiu identificar recepções muito diferentes, embora saibamos que nenhuma recepção é igual, mas ficou visível a maturidade das pessoas ao narrar sua história, comentar sobre o efeito causado pelo texto literário e apresentar sugestões para uma participação mais efetiva na sociedade.

A pesquisa revelou o anseio dos sujeitos por mais livros falados e não só literários, mas de todas as áreas, científicos, técnicos, engraçados, e espalhados pelos mais variados setores, escolas, bibliotecas, bancas de revistas, centros culturais. Inclusive, há narrativas que sugerem que o governo possa realizar e apoiar projetos para transformar obras de literatura, romance, poesia, ciência, tecnologia em livros falados.

Percebemos, nas entrevistas narrativas, que essa obra do Daniel Leite, embora seja infantil, envolveu mais os leitores adultos do que as crianças, pelo menos não “encantou” a criança que participou da entrevista, ela queria mais ação. Ao passo que os sujeitos adultos revelaram gostar da poesia da história, se identificaram com o texto, a obra atendeu ao horizonte de expectativa deles. Inclusive, esse fato foi observado com maior frequência nas narrativas dos sujeitos com maior instrução escolar.

Uma categoria que apareceu foi a parental, relacionada ao abandono ou à carência, evidenciada nas narrativas dos sujeitos, ao falar de sentimentos, afetividade, a figura da mãe e da avó contadora de história foram as mais presentes. As entrevistas narrativas revelaram saberes dos sujeitos, na sua maioria, ligados à realidade do ambiente em que vivem, as situações por qual passaram, brincadeiras e costumes ribeirinhos aclarados ao contato com a poesia da prosa de Daniel Leite.

Ficou evidente que as pessoas com deficiência visual são capazes de usufruir de todas as emoções liberadas pela escuta de livros literários, porque a experiência com a literatura provoca expectativas devido às leituras anteriores e saberes prévios que permitem, assim, a identificação do leitor com a obra. Mas esse prazer apreciado pelos sujeitos da pesquisa, essa recepção da estética do texto só foi possível por meio do livro falado, ou seja, eles precisam dessa acessibilidade literária, isso é comum entre eles, um traço de identidade desse público.

CONHECIMENTO GERA CONHECIMENTO

A pesquisa motivou um trabalho para acessibilidade literária intitulado “Lamparina Acesa: literatura acessível”, sub-projeto do Cartografias Poéticas da Amazônia, do Núcleo de Pesquisa Culturas e Memórias Amazônicas (CUMA/UEPA), com objetivo de acessibilizar obras da literatura amazônica, de forma a permitir o acesso ao poético produzido na região às pessoas com deficiência visual; produzir livros falados com a literatura amazônica; e sensibilizar profissionais de educação à instrumentalização para o trabalho com esta área de deficiência. Começamos no segundo semestre de 2015.

Com o “Lamparina”, como é chamado o projeto referido, alunos da UEPA, IFPA e UFPA, tivemos a oportunidade de vivenciar a produção de livros falados passando por todas as etapas, desde a escolha dos textos, que foram retirados do livro “Texto e pretexto: experiência de educação contextualizada a partir da Literatura feita por autores amazônicos”, de Josebel Akel Fares (*et al*) até a gravação final.

Iniciamos pelo “cuidado” com a voz, exercícios de respiração e relaxamento vocal, orientados por uma fonoaudióloga. É importante esse conhecimento para que cada um se prepare antes e depois dos momentos de leitura, e assim, preserve o aparelho fonador, esses exercícios servem para preparar a voz das pessoas que pretendem dela fazer uso enquanto leitores.

A palestra “Vivências cotidianas de interação com pessoas deficientes visuais” e as oficinas de “Áudio-descrição” e de “Orientação e Mobilidade: técnicas do guia vidente” fizeram parte do Lamparina Acesa. Nesta atividade gravamos dois livros falados e um CD com áudio-descrição de imagens estáticas selecionadas pelos integrantes das oficinas. Foi iniciado o trabalho para a produção de sete textos literários, em prosa, no formato de livro falado - “Miguel, Miguel” e “A porta mágica”, de Haroldo Maranhão; “Zeus ou a menina e os óculos”, de Maria Lúcia Medeiros; “Carro dos Milagres”, de Benedito Monteiro; “Aruanda”, de Eneida de Moraes; “A cidade ilhada”, de Milton Hatoum; “Chove nos campos de Cachoeira”, de Dalcídio Jurandir. Esperamos, em breve, apresentar à comunidade com deficiência visual e a outros que tenham interesse em conhecer essa forma de acessibilizar.

Em 2016, o “Lamparina” participou da XX Feira Pan-amazônica do Livro, em Belém, na qual ofereceu serviços de “guia vidente/áudio-descritor” e de “intérprete

de Libras” em uma parceria com os alunos do curso de Letras/Libras da UEPA, que conheceram o projeto e dele quiseram participar.

Os profissionais que atuam no projeto “Lamparina Acesa: literatura acessível” como formadores são todos da Educação Especial e Inclusiva, uma professora/ledora/áudio-descritora, uma consultora de áudio-descrição e professora de AEE e um professor de informática e de AEE, responsável pela gravação e edição dos materiais produzidos nas oficinas.

O PARTILHAR DA CHAMA

A pesquisa chegou ao final e ainda há muita coisa a ser estudada. O caminho percorrido nesses dois anos de busca acerca da área da deficiência visual para conhecer um pouco dos sujeitos que têm essa deficiência, alguns com cegueira, outros com baixa visão e os seus “olhares” para com a literatura de expressão amazônica, me fez perceber que o assunto é pouco conhecido de nós, amazônidas. É o momento da partilha.

A obra “A história das crianças que plantaram um rio”, do escritor Daniel da Rocha Leite, colocada em formato acessível, o livro falado, foi a lamparina que se acendeu para “clarear” essa literatura para as pessoas com deficiência visual, a obra escolhida para apresentar a prosa poética do autor. Oferecer essa literatura para que fosse fruída pelos sujeitos da pesquisa consistiu em uma experiência muito positiva e depois ouvir acerca dessa fruição, do efeito causado em cada uma dessas pessoas, confirma as questões estudadas pelos teóricos da estética da recepção. Narrativas memorialísticas de vida interiorana são provocadas pelo “mergulho” na história de um rio roubado e de crianças de todo o mundo plantando o rio de volta, usando a chuva como semente.

A recepção da obra permitiu a leitura auditiva, muito utilizada por pessoas com deficiência visual. Esse recurso de acessibilidade foi aceito e bem quisto entre os sujeitos e após a leitura surgiram muitas sugestões de trabalho envolvendo livro falado e áudio-descrição - outra tecnologia assistiva que, diferente do livro falado, permite a leitura das imagens, também presentes em muitos textos literários.

Dentre as ações sugeridas pelos sujeitos, destacamos algumas, como: o uso do livro falado nas escolas e bibliotecas; a criação de uma audioteca com acervo diversificado; a produção de livros falados com a literatura de expressão amazônica com incentivo do governo; a formação para os funcionários de bibliotecas sobre a forma de atendimento e interação com as pessoas com deficiência visual; e a formação sobre a área da deficiência visual para professores de turmas regulares. O livro falado, ao ser produzido e utilizado com a diversidade de gêneros literários existentes, vai interferir positivamente no processo acadêmico das pessoas com deficiência visual de nossa região.

Outro momento de grande aprendizado se deu com a experiência no CUMA/UEPA, o projeto Lamparina Acesa: literatura acessível, por oportunizar um

“olhar” diferenciado acerca de pessoas com deficiência visual. Formado em sua maioria por alunos da UEPA e da UFPA, foram vários os relatos de participantes que diziam que levariam a chama dessa Lamparina para o seu local de trabalho, para a convivência em seus lares, para a vida. A maioria nunca tinha ouvido falar em livro falado e áudio-descrição, não tinha a menor ideia de como poderia ser um guia para pessoas com deficiência visual.

Conhecer a história da cegueira e algumas personagens acesas na história foi fundamental para compreender melhor o mundo das pessoas com deficiência visual, um mundo que também é meu, é nosso, e que por isso tem que estar acessível para as pessoas que precisam de acessibilidade, e esta deve se adequar aos vários tipos de deficiência, ou melhor, a todo tipo de pessoa, porque o mundo não apresenta só pessoas com ou sem deficiência, mas uma diversidade de pessoas e seus respectivos saberes e culturas que devem ser respeitadas por todos.

Muitos assuntos dentro da área da deficiência visual ainda aguardam pesquisas como é o caso da Áudio-descrição; A formação de guias videntes áudio-descritores; A formação de leitores para o trabalho em bibliotecas, vestibulares, concursos públicos e outros eventos como feiras científicas, culturais, e literárias; A acessibilidade nos espaços públicos, nas escolas, universidades; A educação de pessoas com deficiência visual por meio de jogos corporais; O ensino do Braille para videntes por meio de jogos no celular; A inclusão digital para pessoas com cegueira ou com baixa visão; Metodologias para o ensino de gráficos matemáticos para pessoas com deficiência visual; O lúdico como ferramenta de inclusão social de pessoas com deficiência visual.

Entender que a literatura de expressão amazônica está sendo negada não só para as pessoas com deficiência visual, mas aos próprios moradores da Amazônia, contribui para incentivar discussões acerca do assunto nos ambientes escolares, principalmente nos cursos de Letras, Língua Portuguesa, Artes e Literatura.

Participar da elaboração de um trabalho que tem cunho social como esta pesquisa, trazer a voz da comunidade com deficiência visual de Belém para o interior de uma universidade importante como a UEPA, só me impulsiona a seguir nos meus estudos para contribuir cada vez mais na construção de um mundo melhor para todos nós.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria da Gloria de Souza. Instituto Benjamin Constant: 160 anos de inclusão. **Revista Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, ano 20, edição especial, p. 6-10, nov. 2014.
- ALVES, Rubens. **A toupeira que queria ver o cometa**. São Paulo: Edições Loyola, 1993.
- AZEVEDO, Ricardo. **Dezenove poemas desengonçados**. São Paulo: Ática, 1999.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. 8 ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.
- BENTES, Sara. **Pra Quê?**. 2006. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=YI5JgpeRKfQ> Acesso em 25/mar/2015.
- BERTAUX, Daniel. **Narrativas de vida**: a pesquisa e seus métodos. São Paulo: Paulus; Natal: EDUFRRN, 2010.
- BÍBLIA SAGRADA. **Antigo e Novo Testamentos**. Tradução Antônio Pereira de Figueiredo. São Paulo: Difusão Cultural do Livro Ltda., 1979.
- BOSI, Alfredo. Fenomenologia do Olhar. In: NOVAES, Adauto [et al.]. **O Olhar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988. p. 65-87.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação popular na escola cidadã**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.
- BRASIL. Lei n. 9.610, de 19 de fevereiro de 1998. *Altera, atualiza e consolida a legislação sobre direitos autorais e dá outras providências*.
- BRASIL, Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, Lei da Acessibilidade.
- BRASIL, Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, alterada pela Medida Provisória nº 437, de 29 de julho de 2008.
- BRASIL, Portaria n.º 3.128, 24 de Dezembro de 2008, Art. 1º, § 2º.
- BRASIL, Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: L13146 http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm
- BRUNO, Marilda Moraes Garcia. **O desenvolvimento integral do portador de deficiência visual**: Da intervenção precoce à integração escolar. Associação Brasileira de Assistência ao Deficiente Visual. São Paulo: Laramara, 1993.
- BRUNO, Marilda Moraes Garcia. **O significado da deficiência visual na vida cotidiana**: análise das representações dos pais-alunos-professores. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande-MS, 1999.
- BRUNO, Marilda Moraes Garcia. **Educação infantil: Saberes e práticas da inclusão**: dificuldades de comunicação e sinalização: deficiência visual. 4. ed. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

- CAGLIARI, Carlos. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Ed. Scipione, 1996.
- CHAUÍ, Marilena. Janela da alma, espelho do mundo. In: NOVAES, Adauto [et al.]. **O Olhar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988. p. 31-63.
- CIACCIO, Maria Cecília. **Na ponta dos dedos: guia do professor**. São Paulo: Globo, 2009.
- CRATTY, B. Inteligência pelo movimento. In: MACHADO, E. V. [et al.]. **Orientação e Mobilidade: Conhecimentos básicos para a inclusão do deficiente visual**. Brasília: MEC, SEESP, 2003.
- DIDEROT, Denis. **Carta sobre os cegos endereçada àqueles que enxergam**. Tradução Antonio Geraldo da Silva. Coleção Grandes Obras do Pensamento Universal. vol. 59. São Paulo: Escala, 2006.
- DOMINGUES, Celma dos Anjos [et al.]. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: os alunos com deficiência visual: baixa visão e cegueira**, v. 3. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.
- ECO, Umberto. **Obra aberta: forma e indeterminação nas poéticas contemporâneas**. 9 ed. São Paulo: Perspectiva, 2012.
- FARES, Josebel Akel (et al). **Texto e pretexto: experiência de educação contextualizada a partir da Literatura feita por autores amazônicos**. v. 2, 3 ed. Belém: Cejup, 1996.
- FARES, Josebel Akel. Intertextos do olhar nos "Jogos Infantis" de Haroldo Maranhão. **Revista Olhar**. São Carlos, SP: CECH/UFSCar, ano 04, n. 7, p. 35-48, jul./dez. 2002.
- FARES, Josebel Akel. Cartografia Poética. In: OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de (Org.). **Cartografias Ribeirinhas: saberes e representações sobre práticas sociais cotidianas de alfabetizando amazônidas**. 2 ed. Belém: EDUEPA, 2008.
- FARES, Josebel Akel (Org.). **Memórias da Belém de Antigamente**. Belém: Eduepa, 2010.
- FARES, Josebel Akel. O não lugar das vozes literárias da Amazônia na escola. **Revista Cocar**. Belém, PA, v. 7, n. 13, p. 82-90, jan./jul. 2013.
- FRANCO, J. R.; DIAS, T. R. S. A pessoa cega no processo histórico: um breve percurso. **Revista Benjamin Constant/MEC**. Centro de pesquisa e documentação e informação. Ano 11, nº 30. Rio de Janeiro: IBCENTRO, 2005.
- GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. Tradução Eric Nepomuceno. 2 ed. Porto Alegre: L&PM, 2015.
- GRIMM, Jacob / GRIMM, Wilhelm. **Contos Maravilhosos Infantis e Domésticos**. Tomo 1 (1812). Tradução Christine Röhrig. São Paulo: Cosac Naify, 2012.
- HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. Tradução Laís Teles Benoir. São Paulo: Centauro, 2004.
- INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT. www.abc.gov.br Acesso em 02/fev/2015.
- ISER, Wolfgang. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético**. Tradução de Johannes Kreschmer. São Paulo: Ed. 34, 1996.

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

JESUS, Patrícia Silva. **Livros sonoros, audiolivro, audiobook e livro falado**. 2011. Disponível em <http://www.bengalalegal.com/livros-sonoros> Acesso em 12/jun/2015.

LEITE, Daniel da Rocha. **A história das crianças que plantaram um rio**. Belém: Ponto Press, 2013.

LEITE, Daniel da Rocha. **Casmurros Caminhos: memórias e imagens para despalavrar uma mulher**. Dissertação de Mestrado pela Universidade da Amazônia. Belém-PA, 2014.

LEITE, Daniel da Rocha. **Entrevista concedida à pesquisadora**. Belém. 2015.

LIMA, Francisco José de. Subsídios para a construção de um código de conduta profissional do Áudio-Descrição. **Revista Brasileira de Tradução Visual**, vol. 1, 2009. Disponível em: https://www.google.com.br/?gws_rd=ssl#q=revista+brasileira+de+tradu%C3%A7%C3%A3o+visual+vol+1%2C+2009 Acesso em 28/set/2015.

LIMA, Francisco José de. Introdução aos estudos do roteiro para áudio-descrição: sugestões para a construção de um script anotado. **Revista Brasileira de Tradução Visual**, vol. 7, 2011. Disponível em: <http://www.rbtv.associadosdainclusao.com.br/index.php/principal/article/viewArticle/92> Acesso em 28/set/2015.

LIMA, Francisco José de.; SILVA, Fabiana Tavares dos Santos. **Barreiras Atitudinais: obstáculos à pessoa com deficiência na escola**. 2007. Disponível em: www.deficienciente.com.br/barreiras-atitudinais-obstaculos-a-pessoa-com-deficiencia-na-escola.html Acesso em 26/set/2015.

MASINI, Elcie F. Salzano. **O perceber de quem está na escola sem dispor da visão**. São Paulo: Cortez, 2013.

MATOS, Gislayne Avelar. **O ofício do contador de histórias: perguntas e respostas, exercícios práticos e um repertório para encantar**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

NUNES, Paulo. Literatura Brasileira de Expressão Amazônica: notas de aula. In: **Contribuições para a conceituação e caracterização da Literatura Brasileira de Expressão Amazônica**. Belém; EDUNAMA, 1998.

OLIVEIRA, João Vicente Ganzarolli de. **Do essencial invisível: arte e beleza entre os cegos**. Rio de Janeiro: Revan/FAPERJ, 2002.

OLIVEIRA, Mário Alves de. **Nem claro... Nem escuro!** Belo Horizonte-MG: Ápice, 1994.

PANTOJA, Edilson. **Não existe uma Literatura paraense?!**, 2003. Disponível no endereço: <http://joaojorgereis.blogspot.com/2011/08/nao-existe-uma-literatura-paraense.html>

PARÁ, Secretaria de Estado de Educação. **Projeto Político Pedagógico da UEEs José Álvares de Azevedo**. Belém, 2013.

PÉCORA, Antonio Alcir Bernárdez. O demônio mudo. In: NOVAES, Adauto [et al.]. **O Olhar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988. p. 301-316.

SANT'ANNA, Affonso Romano de. **A cegueira e o saber**. Rio de Janeiro: Rocco, 2006.

SARAMAGO, José. **Ensaio sobre a cegueira**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SASSAKI, Romeu K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SHAPIRO, Abraham. **Cinco sentidos? Seis? Ou... onze?!?**, 2007. Disponível em www.profissaoatitude.blogspot.com.br/2007/08/cinco-sentidos-seis-ou-onze.html Acesso em 26/mar/2016.

SIAULYS, Mara O. de Campos. **Brincar para todos**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

SILVA, Luiz Alberto Melchert de Carvalho e. **Meus olhos têm quatro patas**. Lisboa: Chiado, 2000.

SILVA, Otto Marques da. **A epopeia ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje**. São Paulo: CEDAS, 1987.

SOUZA, Sidney T. Audiodescrição – poucas e precisas palavras. In: MOTTA, Lívia Maria Villela de Mello; ROMEU FILHO, Paulo, organizadores. **Audiodescrição: transformando imagens em palavras**. Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Estado de São Paulo: Câmara Brasileira do Livro, 2010, p. 179-180.

TUPIASSÚ, Amarílis. Invisibilidades: ida ao osso da palavra. In: LEITE, Daniel da Rocha. **Invisibilidades: contos**. Belém: IAP, 2007.

VEIGA, José Espínola. **O que é ser cego**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1983.

ZILBERMAN, Regina. **Estética da Recepção e História da Literatura**. São Paulo: Editora Ática, 1989.

ZUMTHOR, Paul. **Introdução à poesia oral**. Tradução de Jerusa Pires Ferreira, Maria Lúcia Diniz Pochat, Maria Inês de Almeida. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção, leitura**. Tradução de Jerusa Pires Ferreira. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

APÊNDICE

APÊNDICE A – Roteiro para a entrevista

INSTRUMENTOS DE PESQUISA:

Data:

- 1- Nome: _____ Fone: _____
- 2- Idade: _____
- 3- Sexo: () masculino () feminino
- 4- Cidade onde nasceu: _____
- 5- Estado civil: _____
- 6- Condição visual: () cegueira, tempo..... / () baixa visão, tempo: _____
- 7- Patologia: _____
- 8- Tem irmãos? _____
- 9- Alguém na família é deficiente visual? () Sim () Não Quem? _____
- 10- Escolaridade: () Ensino Fundamental () Ensino Médio () Ensino Superior
- 11- Profissão: _____ Está trabalhando, onde? _____
- 12-Tipo de escola que frequenta/frequentou: () regular () especializada
- 13-Quando você aprendeu a ler? _____
- 14-Você utiliza o Braille e/ou Dosvox? _____
- 15-Você utiliza outros recursos para a leitura, quais? _____
- 16-Você conhece ou já ouviu falar em Daniel da Rocha Leite? _____
- 17-Você já leu algum livro que fale da Amazônia? Qual? Gostou? Por quê? _____
- 18-Você frequenta bibliotecas? Quais? _____
- 19-Qual seu autor favorito? Por quê? _____
- 20-Você sente dificuldade no acesso à literatura? _____
- 21-Você acha necessária a formação especial para professores de turmas regulares onde frequentam alunos com deficiência visual? _____

Roteiro para a entrevista antes de ouvir o livro falado

- 1- Conte sobre o seu nascimento e a sua infância.
- 2- Que lembranças marcaram sua vida escolar (superproteção da família, ajuda dos colegas, preconceito, brincadeiras, disciplina preferida, professor, medo, insegurança)? _____

Roteiro para a entrevista depois de ouvir o livro falado

- 1-Você já havia escutado um livro falado, antes deste? _____
- 2-O que você sentiu depois de ouvir o livro “A história das crianças que plantaram um rio”? _____

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido de Aguinaldo da Silva Barros.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Projeto: **LAMPARINA PARA CEGOS: IMAGENS E SABERES REVELADOS NA ESCUTA DA OBRA DE DANIEL DA ROCHA LEITE.**

Este trabalho faz parte de um projeto de pesquisa da Linha Saberes Culturais e Educação na Amazônia, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPA/Mestrado em Educação (2014-2016), sob orientação da Prof.^a Dr. Josebel Akel Fares. O objetivo é Investigar a recepção do livro falado *A história das crianças que plantaram um rio*, de Daniel da Rocha Leite, com vistas à criação de indicativos para acessibilidade literária para cegos. Na condição de pessoa com deficiência visual, vim convidá-lo a participar desta pesquisa de dissertação de mestrado por meio de entrevistas narrativas e com sua permissão se fará uma gravação em áudio com posterior transcrição. Para o registro, também se utilizarão imagens fotográficas tiradas no decorrer deste trabalho.

Conforme previamente solicitado, informo que os nomes verdadeiros dos sujeitos da entrevista serão utilizados na dissertação, além da utilização, divulgação e publicação, para fins culturais, o mencionado depoimento, no todo ou em parte, editado ou não, segundo suas normas, com a única ressalva de sua integridade e indicação de fonte e autoria.

Joana Célia do S. G. de A. Martins

Pesquisadora

Joana Célia do Socorro Gomes de Andrade Martins
martins.joanac@yahoo.com.br

Josebel Akel Fares

Orientadora

Prof.^a Dr. Josebel Akel Fares
belfares@uol.com.br

Eu, Aguinaldo da Silva Barros, após a leitura/escuta deste documento, declaro que compreendi as informações sobre o trabalho em questão. Ressalto que tive a oportunidade de conversar com a pesquisadora responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, e acredito estar suficientemente informado sobre os procedimentos a serem realizados e dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade e esclarecimentos sempre que desejar. Ciente e de acordo com o que foi para mim exposto, concordo em participar de espontânea vontade desta pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

Belém/Pará, 04/08/2015.

Joana Célia do S. G. de A. Martins

Pesquisadora

Joana Célia do Socorro Gomes de Andrade Martins

Aguinaldo

Entrevistado

Aguinaldo da Silva Barros

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido de Aldirléa Santos de Santana.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Projeto: **LAMPARINA PARA CEGOS: IMAGENS E SABERES REVELADOS NA ESCUTA DA OBRA DE DANIEL DA ROCHA LEITE.**

Este trabalho faz parte de um projeto de pesquisa da Linha Saberes Culturais e Educação na Amazônia, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPA/Mestrado em Educação (2014-2016), sob orientação da Prof.^a Dr. Josebel Akel Fares. O objetivo é Investigar a recepção do livro falado *A história das crianças que plantaram um rio*, de Daniel da Rocha Leite, com vistas à criação de indicativos para acessibilidade literária para cegos. Na condição de pessoa com deficiência visual, vim convidá-la a participar desta pesquisa de dissertação de mestrado por meio de entrevistas narrativas e com sua permissão se fará uma gravação em áudio com posterior transcrição. Para o registro, também se utilizarão imagens fotográficas tiradas no decorrer deste trabalho.

Conforme previamente solicitado, informo que os nomes verdadeiros dos sujeitos da entrevista serão utilizados na dissertação, além da utilização, divulgação e publicação, para fins culturais, o mencionado depoimento, no todo ou em parte, editado ou não, segundo suas normas, com a única ressalva de sua integridade e indicação de fonte e autoria.

Joana Célia do S.G. de A. Martins
Pesquisadora

Joana Célia do Socorro Gomes de Andrade Martins
martins.joanac@yahoo.com.br

Josebel Akel Fares
Orientadora

Prof.^a Dr. Josebel Akel Fares
belfares@uol.com.br

Eu, Aldirléa Santos de Santana, após a leitura/escuta deste documento, declaro que compreendi as informações sobre o trabalho em questão. Ressalto que tive a oportunidade de conversar com a pesquisadora responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, e acredito estar suficientemente informado sobre os procedimentos a serem realizados e dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade e esclarecimentos sempre que desejar. Ciente e de acordo com o que foi para mim exposto, concordo em participar de espontânea vontade desta pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

Belém/Pará, 22/06/2015.

Joana Célia do S.G. de A. Martins
Pesquisadora

Joana Célia do Socorro Gomes de Andrade Martins

Aldirléa Santos
Entrevistada

Aldirléa Santos de Santana

APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido de Estefany Duarte de Oliveira.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Projeto: LAMPARINA PARA CEGOS: IMAGENS E SABERES REVELADOS NA ESCUTA DA OBRA DE DANIEL DA ROCHA LEITE.

Este trabalho faz parte de um projeto de pesquisa da Linha Saberes Culturais e Educação na Amazônia, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPA/Mestrado em Educação (2014-2016), sob orientação da Prof.^a Dr. Josebel Akel Fares. O objetivo é Investigar a recepção do livro falado *A história das crianças que plantaram um rio*, de Daniel da Rocha Leite, com vistas à criação de indicativos para acessibilidade literária para cegos. Na condição de pessoa com deficiência visual, vim convidá-la a participar desta pesquisa de dissertação de mestrado por meio de entrevistas narrativas e com sua permissão se fará uma gravação em áudio com posterior transcrição. Para o registro, também se utilizarão imagens fotográficas tiradas no decorrer deste trabalho.

Conforme previamente solicitado, informo que os nomes verdadeiros dos sujeitos da entrevista serão utilizados na dissertação, além da utilização, divulgação e publicação, para fins culturais, o mencionado depoimento, no todo ou em parte, editado ou não, segundo suas normas, com a única ressalva de sua integridade e indicação de fonte e autoria.

Joana Célia do S.G. de A. Martins

Pesquisadora

Joana Célia do Socorro Gomes de Andrade Martins
martins.joanac@yahoo.com.br

Josebel Akel Fares

Orientadora

Prof.^a Dr. Josebel Akel Fares
belfares@uol.com.br

Eu, Estefany Duarte de Oliveira, após a leitura/escuta deste documento, declaro que compreendi as informações sobre o trabalho em questão. Ressalto que tive a oportunidade de conversar com a pesquisadora responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, e acredito estar suficientemente informado sobre os procedimentos a serem realizados e dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade e esclarecimentos sempre que desejar. Ciente e de acordo com o que foi para mim exposto, concordo em participar de espontânea vontade desta pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

Belém/Pará, 14/01/2016.

Joana Célia do S.G. de A. Martins

Pesquisadora

Joana Célia do Socorro Gomes de Andrade Martins

ESTEFANY DUARTE DE OLIVEIRA

Entrevistada

Estefany Duarte de Oliveira

Daniela Morais Duarte

Responsável

Daniela Morais Duarte (mãe da Estefany)

APÊNDICE E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido de Fábio Ribeiro Pinheiro.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Projeto: **LAMPARINA PARA CEGOS: IMAGENS E SABERES REVELADOS NA ESCUTA DA OBRA DE DANIEL DA ROCHA LEITE.**

Este trabalho faz parte de um projeto de pesquisa da Linha Saberes Culturais e Educação na Amazônia, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPA/Mestrado em Educação (2014-2016), sob orientação da Prof.^a Dr. Josebel Akel Fares. O objetivo é Investigar a recepção do livro falado *A história das crianças que plantaram um rio*, de Daniel da Rocha Leite, com vistas à criação de indicativos para acessibilidade literária para cegos. Na condição de pessoa com deficiência visual, vim convidá-lo a participar desta pesquisa de dissertação de mestrado por meio de entrevistas narrativas e com sua permissão se fará uma gravação em áudio com posterior transcrição. Para o registro, também se utilizarão imagens fotográficas tiradas no decorrer deste trabalho.

Conforme previamente solicitado, informo que os nomes verdadeiros dos sujeitos da entrevista serão utilizados na dissertação, além da utilização, divulgação e publicação, para fins culturais, o mencionado depoimento, no todo ou em parte, editado ou não, segundo suas normas, com a única ressalva de sua integridade e indicação de fonte e autoria.

Joana Célia do S. G. de A. Martins

Pesquisadora

Joana Célia do Socorro Gomes de Andrade Martins
martins.joanac@yahoo.com.br

Josebel Akel Fares

Orientadora

Prof.^a Dr. Josebel Akel Fares
belfares@uol.com.br

Eu, Fábio Ribeiro Pinheiro, após a leitura/escuta deste documento, declaro que compreendi as informações sobre o trabalho em questão. Ressalto que tive a oportunidade de conversar com a pesquisadora responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, e acredito estar suficientemente informado sobre os procedimentos a serem realizados e dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade e esclarecimentos sempre que desejar. Ciente e de acordo com o que foi para mim exposto, concordo em participar de espontânea vontade desta pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

Belém/Pará, 15/06/2015.

Joana Célia do S. G. de A. Martins

Pesquisadora

Joana Célia do Socorro Gomes de Andrade Martins

Fábio Ribeiro Pinheiro

Entrevistado

Fábio Ribeiro Pinheiro

APÊNDICE F – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido de Fátima de Oliveira Vidonho.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Projeto: **LAMPARINA PARA CEGOS: IMAGENS E SABERES REVELADOS NA ESCUTA DA OBRA DE DANIEL DA ROCHA LEITE.**

Este trabalho faz parte de um projeto de pesquisa da Linha Saberes Culturais e Educação na Amazônia, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPA/Mestrado em Educação (2014-2016), sob orientação da Prof.^a Dr. Josebel Akel Fares. O objetivo é Investigar a recepção do livro falado *A história das crianças que plantaram um rio*, de Daniel da Rocha Leite, com vistas à criação de indicativos para acessibilidade literária para cegos. Na condição de pessoa com deficiência visual, vim convidá-la a participar desta pesquisa de dissertação de mestrado por meio de entrevistas narrativas e com sua permissão se fará uma gravação em áudio com posterior transcrição. Para o registro, também se utilizarão imagens fotográficas tiradas no decorrer deste trabalho.

Conforme previamente solicitado, informo que os nomes verdadeiros dos sujeitos da entrevista serão utilizados na dissertação, além da utilização, divulgação e publicação, para fins culturais, o mencionado depoimento, no todo ou em parte, editado ou não, segundo suas normas, com a única ressalva de sua integridade e indicação de fonte e autoria.

Joana Célia do S.G. de A. Martins

Pesquisadora

Joana Célia do Socorro Gomes de Andrade Martins
martins.joanac@yahoo.com.br

Josebel Akel Fares

Orientadora

Prof.^a Dr. Josebel Akel Fares
belfares@uol.com.br

Eu, Fátima de Oliveira Vidonho, após a leitura/escuta deste documento, declaro que compreendi as informações sobre o trabalho em questão. Ressalto que tive a oportunidade de conversar com a pesquisadora responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, e acredito estar suficientemente informado sobre os procedimentos a serem realizados e dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade e esclarecimentos sempre que desejar. Ciente e de acordo com o que foi para mim exposto, concordo em participar de espontânea vontade desta pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

Belém/Pará, 26/06/2015.

Joana Célia do S.G. de A. Martins

Pesquisadora

Joana Célia do Socorro Gomes de Andrade Martins

Fátima de Oliveira Vidonho

Entrevistada

Fátima de Oliveira Vidonho

APÊNDICE G – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido de Hélio de Jesus Moura de Souza.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Projeto: **LAMPARINA PARA CEGOS: IMAGENS E SABERES REVELADOS NA ESCUTA DA OBRA DE DANIEL DA ROCHA LEITE.**

Este trabalho faz parte de um projeto de pesquisa da Linha Saberes Culturais e Educação na Amazônia, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPA/Mestrado em Educação (2014-2016), sob orientação da Prof.^a Dr. Josebel Akel Fares. O objetivo é Investigar a recepção do livro falado *A história das crianças que plantaram um rio*, de Daniel da Rocha Leite, com vistas à criação de indicativos para acessibilidade literária para cegos. Na condição de pessoa com deficiência visual, vim convidá-lo a participar desta pesquisa de dissertação de mestrado por meio de entrevistas narrativas e com sua permissão se fará uma gravação em áudio com posterior transcrição. Para o registro, também se utilizarão imagens fotográficas tiradas no decorrer deste trabalho.

Conforme previamente solicitado, informo que os nomes verdadeiros dos sujeitos da entrevista serão utilizados na dissertação, além da utilização, divulgação e publicação, para fins culturais, o mencionado depoimento, no todo ou em parte, editado ou não, segundo suas normas, com a única ressalva de sua integridade e indicação de fonte e autoria.

Joana Célia do S. G. de A. Martins

Pesquisadora

Joana Célia do Socorro Gomes de Andrade Martins
martins.joanac@yahoo.com.br

Josebel Akel Fares

Orientadora

Prof.^a Dr. Josebel Akel Fares
belfares@uol.com.br

Eu, Hélio de Jesus Moura de Souza, após a leitura/escuta deste documento, declaro que compreendi as informações sobre o trabalho em questão. Ressalto que tive a oportunidade de conversar com a pesquisadora responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, e acredito estar suficientemente informado sobre os procedimentos a serem realizados e dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade e esclarecimentos sempre que desejar. Ciente e de acordo com o que foi para mim exposto, concordo em participar de espontânea vontade desta pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

Belém/Pará, 16/07/2015.

Joana Célia do S. G. de A. Martins

Pesquisadora

Joana Célia do Socorro Gomes de Andrade Martins



Entrevistado

Hélio de Jesus Moura de Souza

Diego Alves Moura

Responsável

APÊNDICE H – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido de Jarbas Marcelino Costa da Silva.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Projeto: **LAMPARINA PARA CEGOS: IMAGENS E SABERES REVELADOS NA ESCUTA DA OBRA DE DANIEL DA ROCHA LEITE.**

Este trabalho faz parte de um projeto de pesquisa da Linha Saberes Culturais e Educação na Amazônia, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPA/Mestrado em Educação (2014-2016), sob orientação da Prof.^a Dr. Josebel Akel Fares. O objetivo é Investigar a recepção do livro falado *A história das crianças que plantaram um rio*, de Daniel da Rocha Leite, com vistas à criação de indicativos para acessibilidade literária para cegos. Na condição de pessoa com deficiência visual, vim convidá-lo a participar desta pesquisa de dissertação de mestrado por meio de entrevistas narrativas e com sua permissão se fará uma gravação em áudio com posterior transcrição. Para o registro, também se utilizarão imagens fotográficas tiradas no decorrer deste trabalho.

Conforme previamente solicitado, informo que os nomes verdadeiros dos sujeitos da entrevista serão utilizados na dissertação, além da utilização, divulgação e publicação, para fins culturais, o mencionado depoimento, no todo ou em parte, editado ou não, segundo suas normas, com a única ressalva de sua integridade e indicação de fonte e autoria.

Joana Célia do S.G. de A. Martins

Pesquisadora

Joana Célia do Socorro Gomes de Andrade Martins
martins.joanac@yahoo.com.br

Josebel Akel Fares

Orientadora

Prof.^a Dr. Josebel Akel Fares
belfares@uol.com.br

Eu, Jarbas Marcelino Costa da Silva, após a leitura/escuta deste documento, declaro que compreendi as informações sobre o trabalho em questão. Ressalto que tive a oportunidade de conversar com a pesquisadora responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, e acredito estar suficientemente informado sobre os procedimentos a serem realizados e dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade e esclarecimentos sempre que desejar. Ciente e de acordo com o que foi para mim exposto, concordo em participar de espontânea vontade desta pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

Belém/Pará, 04/08/2015.

Joana Célia do S.G. de A. Martins

Pesquisadora

Joana Célia do Socorro Gomes de Andrade Martins

Jarbas Marcelino Costa da Silva

Entrevistado

Jarbas Marcelino Costa da Silva

APÊNDICE I – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido de Laurissandro Pontes da Silva.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Projeto: LAMPARINA PARA CEGOS: IMAGENS E SABERES REVELADOS NA ESCUTA DA OBRA DE DANIEL DA ROCHA LEITE.

Este trabalho faz parte de um projeto de pesquisa da Linha Saberes Culturais e Educação na Amazônia, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPA/Mestrado em Educação (2014-2016), sob orientação da Prof.^a Dr. Josebel Akel Fares. O objetivo é Investigar a recepção do livro falado *A história das crianças que plantaram um rio*, de Daniel da Rocha Leite, com vistas à criação de indicativos para acessibilidade literária para cegos. Na condição de pessoa com deficiência visual, vim convidá-lo a participar desta pesquisa de dissertação de mestrado por meio de entrevistas narrativas e com sua permissão se fará uma gravação em áudio com posterior transcrição. Para o registro, também se utilizarão imagens fotográficas tiradas no decorrer deste trabalho.

Conforme previamente solicitado, informo que os nomes verdadeiros dos sujeitos da entrevista serão utilizados na dissertação, além da utilização, divulgação e publicação, para fins culturais, o mencionado depoimento, no todo ou em parte, editado ou não, segundo suas normas, com a única ressalva de sua integridade e indicação de fonte e autoria.

Joana Célia do S. G. de A. Martins

Pesquisadora

Joana Célia do Socorro Gomes de Andrade Martins
martins.joanac@yahoo.com.br

Josebel Akel Fares

Orientadora

Prof.^a Dr. Josebel Akel Fares
belfares@uol.com.br

Eu, Laurissandro Pontes da Silva, após a leitura/escuta deste documento, declaro que compreendi as informações sobre o trabalho em questão. Ressalto que tive a oportunidade de conversar com a pesquisadora responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, e acredito estar suficientemente informado sobre os procedimentos a serem realizados e dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade e esclarecimentos sempre que desejar. Ciente e de acordo com o que foi para mim exposto, concordo em participar de espontânea vontade desta pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

Belém/Pará, 16/06/2015.

Joana Célia do S. G. de A. Martins

Pesquisadora

Joana Célia do Socorro Gomes de Andrade Martins

Laurissandro Pontes da Silva

Entrevistado

Laurissandro Pontes da Silva

APÊNDICE J – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido de Mônica de Nazaré Carvalho.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Projeto: **LAMPARINA PARA CEGOS: IMAGENS E SABERES REVELADOS NA ESCUTA DA OBRA DE DANIEL DA ROCHA LEITE.**

Este trabalho faz parte de um projeto de pesquisa da Linha Saberes Culturais e Educação na Amazônia, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPA/Mestrado em Educação (2014-2016), sob orientação da Prof.^a Dr. Josebel Akel Fares. O objetivo é Investigar a recepção do livro falado *A história das crianças que plantaram um rio*, de Daniel da Rocha Leite, com vistas à criação de indicativos para acessibilidade literária para cegos. Na condição de pessoa com deficiência visual, vim convidá-la a participar desta pesquisa de dissertação de mestrado por meio de entrevistas narrativas e com sua permissão se fará uma gravação em áudio com posterior transcrição. Para o registro, também se utilizarão imagens fotográficas tiradas no decorrer deste trabalho.

Conforme previamente solicitado, informo que os nomes verdadeiros dos sujeitos da entrevista serão utilizados na dissertação, além da utilização, divulgação e publicação, para fins culturais, o mencionado depoimento, no todo ou em parte, editado ou não, segundo suas normas, com a única ressalva de sua integridade e indicação de fonte e autoria.

Joana Célia do S. G. de A. Martins

Pesquisadora

Joana Célia do Socorro Gomes de Andrade Martins
martins.joanac@yahoo.com.br

Josebel Akel Fares

Orientadora

Prof.^a Dr. Josebel Akel Fares
belfares@uol.com.br

Eu, Mônica de Nazaré Carvalho, após a leitura/escuta deste documento, declaro que compreendi as informações sobre o trabalho em questão. Ressalto que tive a oportunidade de conversar com a pesquisadora responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, e acredito estar suficientemente informado sobre os procedimentos a serem realizados e dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade e esclarecimentos sempre que desejar. Ciente e de acordo com o que foi para mim exposto, concordo em participar de espontânea vontade desta pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

Belém/Pará, 10/07/2015.

Joana Célia do S. G. de A. Martins

Pesquisadora

Joana Célia do Socorro Gomes de Andrade Martins

Mônica de Nazaré Carvalho

Entrevistada

Mônica de Nazaré Carvalho

APÊNDICE K – Termo de Consentimento Livre Esclarecido de Ronaldo Alex Raiol de Carvalho.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Projeto: **LAMPARINA PARA CEGOS: IMAGENS E SABERES REVELADOS NA ESCUTA DA OBRA DE DANIEL DA ROCHA LEITE.**

Este trabalho faz parte de um projeto de pesquisa da Linha Saberes Culturais e Educação na Amazônia, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPA/Mestrado em Educação (2014-2016), sob orientação da Prof.^a Dr. Josebel Akel Fares. O objetivo é Investigar a recepção do livro falado *A história das crianças que plantaram um rio*, de Daniel da Rocha Leite, com vistas à criação de indicativos para acessibilidade literária para cegos. Na condição de pessoa com deficiência visual, vim convidá-lo a participar desta pesquisa de dissertação de mestrado por meio de entrevistas narrativas e com sua permissão se fará uma gravação em áudio com posterior transcrição. Para o registro, também se utilizarão imagens fotográficas tiradas no decorrer deste trabalho.

Conforme previamente solicitado, informo que os nomes verdadeiros dos sujeitos da entrevista serão utilizados na dissertação, além da utilização, divulgação e publicação, para fins culturais, o mencionado depoimento, no todo ou em parte, editado ou não, segundo suas normas, com a única ressalva de sua integridade e indicação de fonte e autoria.

Joana Célia do S.G. de A. Martins

Pesquisadora

Joana Célia do Socorro Gomes de Andrade Martins
martins.joanac@yahoo.com.br

Josebel Akel Fares

Orientadora

Prof.^a Dr. Josebel Akel Fares
belfares@uol.com.br

Eu, Ronaldo Alex Raiol de Carvalho, após a leitura/escuta deste documento, declaro que compreendi as informações sobre o trabalho em questão. Ressalto que tive a oportunidade de conversar com a pesquisadora responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, e acredito estar suficientemente informado sobre os procedimentos a serem realizados e dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade e esclarecimentos sempre que desejar. Ciente e de acordo com o que foi para mim exposto, concordo em participar de espontânea vontade desta pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

Belém/Pará, 15/07/2015.

Joana Célia do S.G. de A. Martins

Pesquisadora

Joana Célia do Socorro Gomes de Andrade Martins

Ronaldo Alex Raiol de Carvalho

Entrevistado

Ronaldo Alex Raiol de Carvalho



Universidade do Estado do Pará
Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado
Travessa Djalma Dutra, s/n – Telégrafo
66113-200 – Belém – Pará – Brasil