



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
CAMPUS FLORESTA
CENTRO DE EDUCAÇÃO E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HUMANIDADES E
LINGUAGENS**

**ÁGUA VIVA DE CLARICE LISPECTOR:
a autobio(radio)grafia do pensamento como linguagem fenomenológica do
espanto intimista para estudantes cegos**

NERCY LUIZA BARBOSA

**CRUZEIRO DO SUL - ACRE
2023**

NERCY LUIZA BARBOSA

**ÁGUA VIVA DE CLARICE LISPECTOR:
a autobio(radio)grafia do pensamento como linguagem fenomenológica do
espanto intimista para estudantes cegos**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens da Universidade Federal do Acre, *Campus Floresta*, para a obtenção do título de mestra em Ensino de Humanidades e Linguagens.

Orientador: Prof. Dr. João Carlos de Carvalho

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UFAC

B238a Barbosa, Nercy Luiza, 1960 -
Água viva de Clarice Lispector: a autobio(radio)grafia do pensamento como
linguagem fenomenológica do espanto intimista para estudantes cegos / Nercy
Luiza Barbosa; orientador: Prof. Dr. João Carlos de Carvalho – 2023.
136 f.: il.; 30 cm.

Dissertação (Mestrado) – Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa
de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens da Universidade
Federal do Acre, Campus Floresta, para a obtenção do título de mestra em
Ensino de Humanidades e Linguagens. Cruzeiro do Sul-AC, 2023.

1.Literatura brasileira. 2. Deficiência visual. 3. Tecnologia assistida.
4. Fenomenologia. 5. Transformação pela leitura. I. Carvalho, João Carlos de
Orientador. II. Título.

CDD: B869.3

Bibliotecário: Marcelino G. M. Monteiro Bibliotecário CRB 11^a / 258

**ÁGUA VIVA, DE CLARICE LISPECTOR:
a autobio(radio)grafia do pensamento como linguagem
fenomenológica do espanto intimista para estudantes cegos**

NERCY LUIZA BARBOSA

Dissertação defendida em 06 de dezembro de 2023 considerada e aprovada para a obtenção do Título de Mestre em Ensino de Humanidades e Linguagens – Programa de Pós-graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens da Universidade Federal do Acre, *Campus Floresta*.

Prof. Dr. Cleidson de Jesus Rocha
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens da Universidade Federal do Acre, *Campus Floresta*

Banca examinadora:

Prof. Dr. João Carlos de Carvalho
Universidade Federal do Acre – UFAC
(Orientador e presidente)

Prof. Dra. Maria José da Silva Morais Costa
Universidade Federal do Acre – UFAC
(Membro interno)

Prof. Dr. Wagner Corsino Enedino
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul -UFMS
(Membro externo)

CRUZEIRO DO SUL-AC
2023

DEDICATÓRIA

Dedico esse estudo aos alunos com cegueira por ver neles a possibilidade do seu enxergar outros; ao Prof. Dr. João Carlos de Carvalho por aceitar-me como orientanda neste projeto que antes meu, passou a ser nosso, cuja orientação valiosa direcionou a tessitura desse trabalho com competência e sensibilidade.

AGRADECIMENTOS

A Simptar (Deus), segundo Clarice Lispector.

Ao filho Pablo, meu humano preferido nesse mundo-objeto.

Ao meu orientador Professor Doutor João Carlos de Carvalho, sem o qual eu nada teria escrito.

À Professora Doutora Deolinda Soares de Carvalho pelo gentil acolhimento.

À Professora Doutora Maria Dolores de Oliveira Soares Pinto pela importante contribuição nessa escrita dissertativa.

Ao Professor Doutor Cleidson de Jesus Rocha, Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens da Universidade Federal do Acre, *Campus Floresta*.

Aos professores e administradores do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens da Universidade Federal do Acre - *Campus Floresta* pela oportunidade, pelo apoio e aprendizado recebido.

À Shirlei Lessa, na época, chefe da Divisão da Educação Especial do Acre e à Cristina Nogueira, coordenadora do CAP/AC, por permitirem minha estadia de um ano em Cruzeiro do Sul/Acre, a fim de que meus conhecimentos fossem ampliados e meu sonho-acordado se concretizasse.

“O que a literatura faz é o mesmo que acender um fósforo no campo no meio da noite. Um fósforo não ilumina quase nada, mas nos permite ver quanta escuridão existe ao redor.”¹

William Faulkner

¹ Disponível em: <https://www.acritica.com/opinioao/afinal-para-que-serve-a-literatura-1.216453>. Acesso em: 22 set. 2023.

RESUMO

Este trabalho foi pautado na autoetnografia a respeito de como o ensino da Literatura é mediado no Ensino Médio público e nas Instituições de Ensino Superior, especialmente para os alunos cegos; assim como em que circunstâncias a construção do conhecimento é desenvolvida e contempla tais leitores em suas necessidades especiais. O Problema investigado foi: Como ensinar a Literatura intimista *Água Viva* de Clarice Lispector para os discentes com cegueira? E teve como objetivo: apresentar o estudo de *Água Viva* sob a perspectiva fenomenológica da consciência e do espírito do sujeito, de todos os objetos-coisas do mundo e da arte literária; oferecer práticas de leitura inclusiva para o aluno com cegueira; auxiliar o estudante cego quanto à construção das imagens mentais dos elementos da narrativa; proporcionar conhecimento do gênero e estética literária da obra clariceana; incentivar o prazer da leitura no aluno com deficiência visual. Há algumas pesquisas que tratam sobre o tema do ensino de Literatura para alunos com deficiência visual, entretanto, nada foi encontrado sobre o ensino dela por meio dos recursos das tecnologias assistivas. Além disso, poucos são os materiais disponíveis que dialogam com o ensino da Literatura intimista e a aquisição do conhecimento literário para estudantes cegos à luz da fenomenologia. Para isso, utilizou-se como metodologia: a pesquisa bibliográfica; a análise de respostas obtidas no decorrer da leitura da obra. O objeto estudado foi a escrita introspectiva de Clarice Lispector em *Água Viva*, que parte das concepções do mundo exterior, a princípio simples, às reflexões interiores mais profundas. A fenomenologia de Edmund Husserl (1990), assim como os conceitos de Yi-Fu Tuan (2015), Gaston Bachelard (1994), Martin Heidegger (2005), Lev Semenovitch Vygotsky (2004) e demais suportes teóricos apresentados ao longo desse trabalho sustentaram o estudo de *Água Viva* enquanto possibilidade do ensino de uma Literatura construída por uma linguagem sensorial emblemática. É nesse sentido que busquei pelo protagonismo da Literatura no Ensino Médio e Ensino Superior, já que muitos são os métodos disponíveis e ao alcance do professor para dar enfoque ao ensino de Literatura em sala de aula para essa clientela invisual. Para esse fim, foi imprescindível sublinhar a importância da natureza humanizadora da Literatura para que tais estudantes cruzem as fronteiras que lhes foram infligidas por longo tempo de que “cego não lê” para que, enfim, um devir luminescente abra as asas sobre eles.

Palavras-chave: Literatura Brasileira. Deficiência visual. Tecnologia assistiva. Fenomenologia. Transformação pela leitura.

ABSTRACT

This work was based on autoethnography regarding on how the teaching of Literature is mediated in public high school and higher education institutions, especially for blind students; as well as under which circumstances the construction of the knowledge is developed and contemplates such readers in their special needs. The problem investigated was: How to teach the intimate literature *Água Viva* by Clarice Lispector to blind students, and its aim was: to present the study of *Água Viva* from the phenomenological perspective of the subject's consciousness and spirit, of all object-things in the world and of literary art; offer inclusive reading practices for students with blindness; assist blind students in constructing mental images of narrative elements; provide knowledge of the genre and aesthetics literary of Clarice's work; encourage the pleasure of reading in students with visual impairments. There are some researches that deals with the topic of teaching Literature for students with visual impairments, however, nothing was found about its teaching through the resources of assistive technologies. Moreover, there are few materials available that dialogue with the teaching of intimate Literature and the acquisition of literary knowledge for such students in the light of phenomenology. For this, the following methodology used was: bibliographical research; the analysis of responses obtained while reading the work. The object studied was Clarice Lispector's introspective writing in *Água Viva*, which starts from the conceptions of the external world, simple at first, to deeper inner reflections. The phenomenology of Edmund Husserl (1990), as well as the concepts of Yi-Fu Tuan (2015), Gaston Bachelard (1994), Martin Heidegger (2005), Lev Semenovich Vygotsky (2004) and other theoretical supports presented throughout this work supported the study of *Água Viva* as a possibility for the Literature teaching constructed by an emblematic sensorial language. It is in this sense that I sought the protagonism of Literature in High School and University Education, since there are many methods available within the reach of the teacher to focus on the teaching of Literature in the classroom for the blind public. For this purpose, it was essential to highlight the importance of the humanizing nature of Literature so that such students cross the boundaries that have been inflicted on them for so long time that says "blinders cannot read" so that, finally, a luminescent becoming opens its wings over them.

Key words: Brazilian Literature. Teaching of the Intimate literature. Visual impairment. Assistive technology. Phenomenology. Transformation by the reading.

Lista de siglas

Siglas	Significado
AcCC	Aluno com cegueira congênita
AcDV	Aluno com Deficiência Visual
AcC	Aluno com Cegueira
ADEVIR	Associação das Pessoas com Deficiência Visual do Acre
AEE	Atendimento Educacional Especializado
CAP/AC	Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento à Pessoa com Deficiência Visual do Acre
DV	Deficiente(s) visual(ais)
IBC	Instituto Benjamin Constant
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
MEC	Ministério de Educação e Cultura
PEEM	Projeto Especial do Ensino Médio
PcCC	Pessoa com Cegueira Congênita
PcDV	Pessoa com Deficiência Visual
SRM	Sala de Recurso Multifuncional
TA	Tecnologia Assistiva
TICs	Tecnologias de Informação e Comunicação
UnB	Universidade de Brasília

Lista de figuras

FIGURAS		Página
Figura 1	Anne Sullivan	36
Figura 2	Alfabeto <i>Moon</i>	37
Figura 3	A luz das palavras	38
Figura 4	Relação de sentido	38
Figura 5	<i>Surf</i> literário	60
Figura 6	O giro do saber	65
Figura 7	Tela tátil	66
Figura 8	<i>The Persistence of Memory</i>	63
Figura 9	O cego guiando cegos	124
Figura 10	Máscara de gesso	125
Figura 11	Máscara de papel cartão	125

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	14
2 ÁGUA VIVA: UMA PERSPECTIVA EMPÍRICA E FENOMENOLÓGICA PARA TODOS OS SENTIDOS.....	33
2.1 O direito ao ensino de literatura apesar de.....	43
2.2 O olhar de Clarice Lispector a ver o silêncio dos olhos cegos	48
2.3 A autobio(radio)grafia do pensamento clariciano e o possível dialogismo com <i>Água Viva</i> e os devires do estudante cego	53
3 OS FRONTEIROS ENTRELUGARES DA VISÃO INTERIOR EM <i>ÁGUA VIVA</i>.....	65
3.1 A consciência desperta trespassada pela trama do apreender e o apreendido da coisa m si de <i>Água Viva</i>	81
3.2 Uma experiência sensível por meio da simbologia fluida de <i>Água Viva</i>	94
3.3 Os devires de <i>Água Viva</i> e a construção do vir a ser do aluno com cegueira congênita.....	99
4 A ENIGMÁTICA <i>ÁGUA VIVA</i> SOB A PERCEPTIVIDADE <i>MODE ON</i> DIGITAL DO ALUNO CEGO.....	103
4.1 A contribuição da tecnologia assistiva para a formação do leitor invisual	103
4.2 Miniprojeto: uma proposta didático-metodológica inclusiva e interdisciplinar da leitura de <i>Água Viva</i> para o aluno cego.....	118
CONSIDERAÇÕES FINAIS	129
REFERÊNCIAS.....	132

1 INTRODUÇÃO

A Literatura é mesmo um pequeno farol no campo do pensamento que, ao ser aceso, vai iluminando paulatinamente os anoitecidos recônditos da mente humana; e a percepção de si e do mundo vão amanhecendo feito aurora boreal. É nesse sentido que usei a autoetnografia² para realizar esse estudo, as metodologias e didáticas possíveis empregadas no ensino-aprendizagem da Literatura intimista aos estudantes com cegueiras congênita e adquirida. O Problema investigado aborda como ensinar a prosa intimista *Água Viva* (1998^a) de Clarice Lispector para os estudantes cegos. O objetivo principal é o estudo da obra sob a perspectiva fenomenológica e seus desdobramentos ao oferecer práticas de leitura; auxiliar o aluno cego quanto à consolidação de imagens mentais; promover o conhecimento relacionado a gênero, linguagem e estética literária nessa peculiar obra clariciana; empregar instrumentos de adaptações, recursos tecnológicos e didáticos-metodológicos no ensino da Literatura intimista.

As pesquisas realizadas em artigos, livros, dissertações e teses disponíveis em *sites* mostraram alguns estudos relacionados ao desenvolvimento do aluno-leitor com deficiência visual, entretanto nada foi encontrado sobre a mediação de *Água Viva* a distância por meio dos recursos tecnológicos assistivos, assim como em aula presencial. Além disso, também não há nenhum material disponível que dialogue com o ensino da Literatura intimista e a aquisição do conhecimento literário para estudantes cegos à luz da Fenomenologia e da Psicologia. A metodologia usada foi o estudo bibliográfico, análise das respostas obtidas dos alunos com cegueira no decorrer da leitura e atividades desenvolvidas acerca da obra. Portanto, esse estudo literário buscou encontrar um farol que fique aceso continuamente e que, de várias formas, venha a iluminar tais discenes enquanto potenciais leitores literários da comunidade de pessoas com deficiência visual inseridas no mundo-objeto.

² De acordo com Ellis (2004), a autoetnografia configura-se como um método que pode ser utilizado na investigação e na escrita, uma vez que tem como proposta descrever e analisar sistematicamente a experiência pessoal, a fim de compreender a experiência cultural. Fonte: ELLIS, Carolyn. *The Ethnographic I: A Methodological Novel About Autoethnography*. Walnut Creek: AltaMira Press, 2004. 02 dez. 2023.

Esta pesquisa surgiu mediante a observação de como a Literatura pode ser praticada no Ensino Médio público e nas Instituições de Educação Superior para estudantes cegos, assim como em que circunstâncias a construção do conhecimento é desenvolvida e contempla tais necessidades educacionais. Essas inquietações induziram-me a estudar e pesquisar acerca das questões que envolvem a referida temática para essa comunidade invisual³. Para tanto respaldei-me em renomados teóricos e em minha experiência pessoal enquanto professora atuante na área de atendimento especializado. Buscando, deste modo, descortinar o entendimento sobre como a percepção desses sujeitos da aprendizagem se desenvolve e em como o empirismo em torno desse tema exerce importante papel na construção do conhecimento do sujeito cego enquanto leitor.

Ao longo dos meus vinte e quatro anos atuando como docente, onze deles foram e ainda estão sendo dedicados ao ensino especial como professora capacitadora no Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento à Pessoa com Deficiência Visual do Acre (CAP/AC). Durante esse tempo observei que os alunos com cegueira, estejam inseridos em sala de aula regular, de Atendimento Educacional Especializado (AEE), ou Sala de Recurso Multifuncional (SRM); todos podem e devem desfrutar plenamente da educação inclusiva, isto tomando como prerrogativa as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Todavia, a disciplina de Literatura ainda não atingiu, de forma mais ampla, o patamar merecido nas escolas públicas brasileiras; para os estudantes cegos, essa questão se agrava um pouco mais, já que não considera as necessidades desses sujeitos da aprendizagem. Ocorrências como essa se dá, em parte, porque muitos professores não conhecem ou dominam os recursos da Tecnologia Assistiva (TA) para a pessoa com cegueira, assim como por não se capacitarem em cursos como o de Adaptação de Materiais Pedagógicos e o de Ledor e Transcritor para melhor assistir esses estudantes. Além disso muitos professores aos quais já capacitei admitiram não ter o hábito de leitura por vários motivos, entre eles, a falta de tempo ou por simplesmente não gostarem de ler, mas sentem-se “obrigados” a lecioná-la por ser a Literatura uma disciplina semelhante ao anexo de uma casa a que chamamos de Linguagem, ou seja,

³ Invisual: que ou quem está privado do sentido de visão ou tem uma visão muito reduzida. CEGO: Origem etimológica: *in-* + *visual*. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/invisual>. Acesso em: 16 nov. 2023.

o ensino de Literatura compõe a disciplina de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, porém nem todos os professores gostam de ministrá-la.

As sondagens realizadas apontaram que o ensino de obras literárias para a comunidade cega parece ir na contramão da ideia de que a Literatura seja um bem social e, segundo a concepção de Antonio Candido (2004, p. 188), tal prática deve ser entendida como uma ação inclusiva a que todos têm direito a despeito do contexto sociocultural e econômico em que vivam. Deste modo, para que a Literatura não se torne um direito de grupos restritos, a sociedade e instituições educacionais precisam se organizar de forma a assegurar uma distribuição igualitária dos benefícios literários para a mente e espírito humano de todo e qualquer cidadão, já que somente em uma sociedade justa tais obras poderão transitar sem fronteiras de qualquer natureza, seja para o aluno cego, seja para o normovisual⁴.

Dentre tantas situações que dificultam o acesso às obras literárias por pessoas com deficiência visual (PcDV) no Brasil, uma é particularmente inquietante: essa comunidade, segundo professores e assistentes educacionais que fizeram cursos de capacitação no CAP/AC, é considerada uma clientela com bastante dificuldade de acesso às obras literárias devido a muitos viverem em condições socioeconômicas desfavoráveis e não têm acesso à internet em suas casas e por conseguinte, às ferramentas tecnológicas que lhes permitam acessar obras literárias digitais além do espaço escolar. Esse fato mostra que não há, ainda, investimentos suficientes por parte das políticas educacionais que concedam um plano de acesso à rede mundial de computadores; essa é umas das razões pela qual a educação inclusiva até o momento não conseguiu desfazer o paradoxo que é a formação do deficiente visual x formação leitora⁵, é como se uma excluísse a outra; ou seja, teoricamente o ensino público configura a educação formal desses alunos, mas não ao nível de formá-los enquanto leitores de obras literárias para além dos limites da escola; visto que a leitura não se dá somente em sala de aula, ela pode começar nesse ambiente, mas é estendida como atividade extraclasse, para o espaço doméstico, para os bancos das praças e dos ônibus – a leitura está onde o leitor estiver.

⁴Normovisual: que ou quem tem o sentido de visão sem deficiência. Origem etimológica: *normo-* + *visual*. Fonte: <https://dicionario.priberam.org/normovisual>. Acesso: 16 nov. 2023.

⁵ Grifo nosso

Posto isso, entendo haver a necessidade do exercício de um ensino de qualidade, tanto no que diz respeito ao incentivo à leitura de tais obras em sala de aula e além dela, quanto à ruptura do mito de que a Literatura seja tão somente um campo de “ilusão” instrumentalizado por linguagem figurada, pois o fato de tais figuras parecerem lançadas ao acaso na contextura discursiva, elas delineiam a Literatura a partir dos fenômenos estilísticos representativos da linguagem. Conforme diz Michel Foucault (2009, p. 59), a “literatura começa quando este paradoxo toma o lugar deste dilema” e o livro deixa de ser um espaço no qual as palavras assumem somente figuras de estilo, de retórica e de linguagem, para vir a ser um ambiente literário em que todos esses elementos são resgatados e consumidos – é quando se torna “um lugar sem lugar” – porque é nessa materialidade do impossível que um livro acolhe outros de todos os tempos para que seus sussurros se unam e reverberem seus faróis entre os demais livros que virão a ser lidos.

É nessa perspectiva que a Literatura causa antes de tudo o sonho, o devaneio, o espanto e a ilusão: é preciso reconhecer nela o próprio poder da ilusão, a possibilidade de a linguagem sobreviver enquanto obra. Tal linguagem precisa consolidar sua existência como obra literária relevante para chegar aos estudantes cegos por meio da mediação de um professor que compreenda, ao menos medianamente, o universo psíquico do aluno cego; esse conhecimento também é um dos elementos que compõe o conjunto de ferramentas significativas que transformam a prática docente em ato inspirador. Esse professor, então, assume importante papel motivador, especialmente aquele que não conceitua ser a Literatura um “luxo” de poucos, por ser ele um semeador de sonhos e conhecimento.

Nesse sentido, para compreender um pouco mais a trajetória da pessoa com deficiência visual sob a abordagem da Psicologia, busquei em Lev Semyonovich Vigotsky (1896-1934), que teoriza o ensino como um movimento social e a cegueira como uma defectologia (2022, p. 141-148), ambas concebidas sob entendimentos científicos. A Psicologia dos cegos desenha uma linha que se estende desde a antiguidade até os dias atuais, às vezes esvanecendo-se na obscuridade de conceitos inautênticos, outras, ressurgindo a cada novo progresso da ciência e movimento da pessoa cega no meio social e educacional.

Tal ciência sobre a pessoa cega, na mesma medida em que progrediu em direção à verdade, reduziu-se à elaboração de uma ideia principal que a humanidade tenta apreender há milhares de anos, porque não é apenas um juízo sobre os cegos,

é também sobre o caráter psicológico do homem em geral. Essa ideia pode ser rastreada até o fato de que a cegueira causa não apenas a falta de visão, mas, do mesmo modo, uma significativa reestruturação de todas as forças do corpo e da individualidade dessas pessoas. Este conceito passou por três fases principais nas quais as comparações permitem entender a direção convergencial do seu desenvolvimento: a primeira pode ser chamada de misticidade, a segunda é a inocência biológica e a terceira é a moderna, científica ou sociopsicológica.

As teorias de Vigotsky passam por diferentes posicionamentos teórico-práticos sobre a Psicologia e Pedagogia do cego ao longo do tempo. Os textos da primeira fase destacam as consequências da natureza social da invisibilidade. O autor especifica que a cegueira precisa ser estudada quanto às limitações psicossociais que dela resultam; alega que a cegueira influencia sobretudo as relações sociais das pessoas cegas, não suas interações diretas com o espaço físico. Destacou, além disso, que toda deformidade física não modifica tão somente o comportamento de uma pessoa em sua relação com o mundo, mas, primeiro, modifica a relação com as pessoas. Desse modo, entende-se que por causa dessas reações, os cegos são tratados de maneira diferente das pessoas que enxergam. Todos esses aspectos são considerados pelo autor como negativos porque limitam as chances de interação do cego com o meio e com os outros sujeitos.

A visão vigotskyana, em sua primeira fase (1924) de estudos sobre a defectologia, tinha por base que a psiquê, isto é, o consciente e inconsciente do cego não era uma atração orgânica instintiva pela luz ou uma tendência a “liberar-se da cortina negra”. A capacidade de ver a luz tem um significado prático e pragmático para o cego, não intuitivo-orgânico; ou seja, o cego congênito, por exemplo, sente sua deficiência apenas indiretamente, não realiza em si o perceber-se cego, por isso, não há como ele estabelecer relação entre ser cego e ser enxergante. A pessoa cega percebe sua cegueira apenas em consequência advinda de sua deficiência por meio de suas interações sociais ao pretender superá-la em busca de posição social. Vigotsky pensava, à época, que era um erro ingênuo das pessoas normovisuais acreditarem que na mente dos cegos encontramos cegueira ou sombras dos fenômenos mentais e projeções representacionais.

A segunda fase (1927) dos estudos de Vygotsky sobre a cegueira diz respeito ao conceito de supercompensação relatado por Alfred Adler, que ele aprimorou ao acrescentar a questão do significado psicossocial. Baseando-se em Adler, Vygotsky

a conceitua sob a perspectiva de que qualquer transformação ou ato prejudicial ao organismo provoca, por sua vez, respostas defensivas muito mais intensas do que a permissão para neutralizar a ameaça imediata de deficiência. Devido a esse conceito, entende-se que a cegueira não significa apenas a falta de percepção visual ou que ela 'não existe para os cegos', como conjecturou em sua primeira fase de estudo, mas provoca uma profunda reestruturação de todas as forças do organismo e sua singularidade.

A primeira fase compreende a antiguidade, a Idade Média e uma parte significativa da Idade Moderna. Vestígios dessas épocas passadas ainda hoje podem ser vistos em imagens populares de cegos, em lendas, contos e provérbios. E, acima de tudo, a comunidade de pessoas cegas, de maneira global, presenciou o terror supersticioso e grande adversidade fomentado pelo preconceito das sociedades, atitude essa que as levou a uma condição mental de pavor pela forma como eram tratadas, ou melhor, destratadas. Além da horrenda concepção comparativa sobre os cegos serem semelhantes a "animais" deficientes, indefesos e abandonados, existia a tradicional crença de que, em geral, os cegos desenvolvem um poder místico superior da alma e que o conhecimento espiritual disponível a eles no lugar do que foi perdido, ou seja, a espiritualidade substitui a ausência da visão. Ainda hoje muitos falam da tendência dos cegos à "luz espiritual"; parece haver alguma veracidade nisso, mesmo que distorcida pelo medo e incompreensão das mentes religiosas.

Acerca dessa lógica, sugere-se, ainda, a possibilidade de tal tradição provar a existência da percepção advinda da cegueira, segundo a qual o "dom filosófico" pode ser aperfeiçoado pela perda visual: algumas pessoas, ao referirem-se aos cegos, utilizam o eufemismo "pessoa com abundância de luz". Na verdade, as habilidades atribuídas aos cegos eram consideradas forças suprassensíveis da alma cuja ligação com a cegueira parecia misteriosa e incomum. Esses entendimentos são derivados não do experimento ou depoimento dos cegos sobre si mesmos, nem da investigação científica sobre os cegos e de sua performance social, mas da hipótese da mente, do corpo e da fé no espírito incorpóreo. Para o psicólogo, a cegueira impede que pessoas cegas participem da vida, do mesmo modo, as colocam em conflito e intensificam tal deficiência que é projetada, também, como um desvio social. Definitivamente, para ele, a cegueira coloca o sujeito dela em uma posição social muito difícil.

Mediante a esses conceitos, Vigotsky sustenta que o mais acertado seria dizer que as pessoas cegas tendem a desenvolver uma memória superior, no entanto, a realização de tal desenvolvimento da memória depende de muitas condições complexas. A saber, a tendência evidentemente encontrada na psique dos cegos é completamente explicável à luz da compensação, já que para obter um lugar na vida social, eles devem desenvolver todas as funções compensatórias. Isto significa que na pessoa cega a memória se desenvolve sob forte tendência a recompensar a perda causada pela cegueira, o que pode ser evidenciado pelo desenvolvimento da memória de uma forma completa e especificamente determinada pelo objetivo final desse processo. Um fato está claro, apesar de todos os estudos acerca dessa deficiência, ainda existem dados diferentes e conflitantes quanto aos cuidados, a alfabetização, o ensino da leitura de obras literárias, assim como da educação das pessoas cegas em seu mais amplo espectro.

Segundo minha vivência com o universo da pessoa cega e narrativas de alguns professores desses estudantes, ao observarem o comportamento dos alunos durante as aulas, afirmam que a atenção do cego tem um desenvolvimento mais fraco do que a do normovisual. No entanto, não é correto colocar o problema do desenvolvimento comparando as funções mentais entre cegos e “enxergantes” como um problema quantitativo. É necessário perguntar não sobre o desenvolvimento funcional quantitativo, mas a respeito do desenvolvimento funcional qualitativo da mesma atividade em cegos e normovisuais. Assim como as pessoas cegas tendem a desenvolver a memória, também, de forma peculiar, tendem a desenvolver a atenção específica, ou mais precisamente: a tendência geral de compensação por cegueira inclui ambos os processos e direciona-os. Assim, a peculiaridade da atenção do cego consiste na força da concentração dos estímulos auditivos e táteis, que o leva, ininterruptamente, a entrar no campo da consciência em contraste com as percepções visuais que o conduz simultânea e imediatamente a ingressar no campo das sensações visuais, provocando uma rápida mudança e a distração da atenção devido à coincidência de muitos estímulos simultâneos. Um exemplo disso é que quando queremos focar em algo, fechamos os olhos e ficamos cegos. Em relação a isso, também se estabelece uma distinção oposta, nivelando e limitando a atenção: no cego não pode haver concentração completa em um objeto até o esquecimento de tudo que o cerca, ou seja, a concentração completa e absoluta. Em todo caso, o cego é obrigado a manter um certo contato com o mundo exterior através da audição e, por

isso, em certa medida, deve sempre distribuir a sua atenção auditiva em detrimento da sua concentração.

Após essa breve explanação sobre os aspectos psicológicos da cegueira, penso que a compreensão referente aos devires e devaneios pensados para os cegos no ensino da obra introspectiva clariciana, expressões do senso comum análoga a “os olhos são as janelas da alma” a qual substituo por “os olhos são as janelas para o mundo” não cabem no contexto dos deficientes visuais. Tal metáfora vem somente romantizar uma realidade não tão bonita ou simples como conjecturada por muitos, uma vez que, para essas pessoas, tais “janelas” jamais descortinaram qualquer horizonte, sobretudo em se tratando de estudantes com cegueira congênita, pois a esses, mais do que aos com cegueira adquirida e os normovisuais, processam e conceituam as imagens no plano da imaginação, campo em que libertam-se do olhar que não enxerga, o qual chamamos, leiga ou equivocadamente, de “prisão escura do olhar” que, segundo menciona Lev Semionovitch Vigotsky (2022, p. 149), os psicólogos há muito enfatizam que os cegos não conseguem sentir a cegueira de forma alguma, em oposto à suposição e conceito comum das pessoas normovisuais, de que os cegos se sentem em permanente escuridão. Os cegos não veem a luz do mesmo modo como uma pessoa não a vê de olhos vendados, assim como o cego não percebe a luz da mesma forma, o normovisual não a vê pelo tato, isto é, não sente, não experimenta diretamente porque não tem visão.

Por essas e muitas outras razões o ensino-aprendizagem da Literatura pode ser, em alguns momentos, uma tarefa desafiadora para professores que trabalham com alunos cegos, no entanto, são os desafios que permitem a evolução intelectual tanto dos docentes quanto dos discentes que a compartilham. Foi nesse viés que abordei o ensino da prosa poética intimista de Clarice Lispector, porque a obra comporta um devaneio estimulante e criativo, no qual a sondagem psicológica resulta como produto da subjetividade; há nela um interstício a ser explorado por espelhar imagens que refletem emoções e sentimentos do estar-no-mundo e um enunciado que induz o “olhar” do leitor que não enxerga a uma viagem única, não um viajar para fora, mas para dentro de si mesmo, tendo em vista que a ausência da visão não impõe limites à imaginação e à fruição estética; deve-se considerar, portanto, que esses sujeitos invisuais não estão destituídos dos demais órgãos sensoriais e da capacidade de sonhar, sentir e perceberem-se no mundo.

É oportuno esclarecer ainda os diferentes tipos de cegueira da seguinte forma: a perda de visão antes dos cinco anos de idade é denominada de cegueira congênita porque no futuro não haverá memórias remanescentes do que foi visto tão precocemente; já a pessoa que perde a visão após essa idade é considerada como cega acidental, ou seja, cegueira adquirida por fatores externos ou por doenças oftálmicas. O processo de perda da visão que ocorre pré-, peri- e pós-natal ao nascimento do bebê é chamado de cegueira congênita, pois, quando uma criança nasce com problemas significativos de acuidade visual e com graves carências campimétricas achadas durante o controle pré-natal ou pelo “teste dos olhinhos”, há, então, cegueira congênita. Desse modo, a cegueira adquirida refere-se à perda de visão provocada por patologia, normalmente por degeneração macular, lesão do nervo óptico ou acidente (trauma no crânio ou olho) o que significa que não é uma condição congênita.

É importante ressaltar ainda que no processo de adaptação daquele que veio a ficar cego tardiamente a memória visual é preservada. Porém, a representação visual como a conhecemos existe apenas para quem fica cego após vivenciar as sensações que a visão proporciona, ou seja, aqueles que nascem cegos não têm acesso à reminiscência visual, assim como a criança menor de 5 anos também não a tem visto que ao crescer cega vai perdendo a lembrança do que enxergou até essa idade. Nos casos de cegueira congênita, com os demais sentidos mais aguçados, é necessário aprender por meio da exploração tátil dos objetos a fim de formar, organizar e memorizar conceitos acerca deles.

Entre as diferentes configurações de cegueira, pensar a importância do texto literário para a formação de leitores com qualquer tipo de deficiência visual deve ser entendido como um ato de empatia e humanidade frente à limitação do outro. Daí surge a necessidade de empregar práticas de leitura inclusivas em sala de aula como o uso de programas leitores de tela ou a obra impressa em braile. Cada especificidade dessas deficiências visuais exige diferentes ferramentas e recursos de leitura, a saber, o aluno com baixa visão pode ter acesso à leitura de maneira mais ágil, pois os recursos de acessibilidade já vêm instalados nos computadores, *notebooks* e celulares em programas como o *Windows*. Essa acessibilidade permite o acesso aos textos em fonte ampliada no equipamento usado ou, ainda, caso o texto não esteja impresso em fonte ampliada, pode-se fazer uso da lupa. Já o leitor com cegueira, seja congênita ou adquirida, precisará de texto impresso em braile,

programas tecnológicos de leitores de tela e audiolivro. Tais recursos, geralmente, estão disponíveis nas escolas, mais especificamente nas salas de AEE e SRM, além desses, pode e deve-se recorrer a profissionais que exerçam o papel de leitor.

O importante trabalho desses leitores consiste em cederem suas vozes para gravar livros falados em CDs que integram acervos das audiotebas de instituições de atendimentos às pessoas cegas, compondo a estrutura de publicação, distribuição e comercialização; exemplo dessas instituições são Laramara, Fundação Dorina Nowill e Instituto Benjamin Constant (IBC). Outro recurso possível é a leitura presencial, ou seja, o leitor a faz em voz alta, é um atendimento que pode ser por ação voluntária ou profissional remunerada.

Logo, recursos de leitura para a formação do aluno-leitor cego existem, porém, a maior barreira encontrada no ensino de obras literárias em sala de aula ainda é a necessidade de que o professor, seja ele regente, de AEE ou SRM passe por capacitações que ampliem seu conhecimento e apresente-lhe ferramentas indispensáveis para que o direito à leitura literária seja garantido aos deficientes visuais. Somente dessa forma a apropriação da leitura será efetivada, levando tais estudantes a atribuírem sentido referenciais entre os objetos do mundo exterior e suas concepções interiores.

Feito os esclarecimentos necessários acerca da cegueira, aborda-se agora a escrita introspectiva de Clarice Lispector que parte das concepções do mundo exterior, a princípio simples, às reflexões interiores mais profundas, a qual viabiliza uma infinidade de exploração do “eu” de cada um, isto é, do eu da autora-narradora e do eu do leitor. O foco dessa narrativa não está no tempo, no espaço e no que acontece fora dela e do seu leitor, mas nas reações internas deles, nas quais personagem e leitores experimentam os acontecimentos do mundo externo refletidos em seu universo *sui generis*. Conseqüentemente, explorar esses recursos pode vir a contribuir na formação do leitor cego, despertando-lhe o interesse literário e colaborando com o desenvolvimento crítico desse aluno.

Em vista disso, o protagonismo da Literatura no Ensino Médio e Superior foi o objeto de minha investigação acerca de como seu ensino acontece para o estudante com deficiência visual. Para esse fim, foi imprescindível sublinhar a importância da natureza humanizadora da Literatura, uma vez que acredito ser indispensável que tais estudantes cruzem as fronteiras que lhes foram infligidas por longo tempo de que “cego não lê”. Um dos papéis da Literatura é proporcionar sensibilidade,

encantamento e reflexão. Portanto, a *Água viva* de Clarice Lispector, é uma Literatura a ser entendida não apenas como um prazer, mas também como um objeto a ser considerado como um caminho intimista a ser percorrido na escola. Logo, a Literatura não deve ser usada para investigar apenas problemas de domínio gramatical, mas como um objeto plural transformador da consciência do ser-no-mundo e dos efeitos das coisas do mundo sobre o ser, tendo em vista sua relevância social, intelectual e lúdica que promove o conhecimento da arte da escrita e alcança a alma.

Desse modo, Gaston Bachelard (2006) apresenta uma das possibilidades do ensino de uma Literatura que não tenha como objetivo a gramaticalidade e sim a perspectiva “poética do devaneio” (p.15) que alimenta nossa imaginação com suas imagens “psicotrópicas”. Apresentam-nos figuras mentais que nos permitem viver “onirismos despertos”. São nessas incidências que o devaneio exerce seu papel ao consubstancializar o universo imaginário do leitor, expandindo nele a ousadia do sonhar criativo; esse movimento permite ao leitor descobrir a verdade por meio das subversões as quais a linguagem recorre para libertar a (in)consciência a todos os devires. Posto isto, entende-se que o devir testimonia a vida em todas suas manifestações. E a vida que flui da Literatura nos múltiplos devires-claricianos vertem seus rizomas aquáticos em um devir-humano, devir-animal, devir-fluidez do pensamento, devir-autobiográfico, devir-alma e devir-linguagem, visto que também a linguagem se metamorfoseia; do mesmo modo a pessoa cega desdobra seu ser-no-mundo e ambos afluem e organizam-se, também, em elemento deviriano.

Em *A Água e os sonhos*, Bachelard (1998) menciona que, segundo Edgar Allan Poe, “Um leitor realista recusa-se a aceitar o espetáculo dos reflexos do sonho onírico” (p. 55), o que significa que um leitor realista não aceita refletir sobre o convite da experimentação do sono alterado em maravilhosa sensação de leveza. Caso o leitor entendesse todas as imagens poéticas, se ele se abstraísse de sua exacerbada realidade, permitiria, finalmente, que seu corpo-objeto viesse a ser convidado à viagem, e assim ele seria “envolvido por uma deliciosa sensação de estranheza” (ibid., p. 55).

É a esse universo onírico da Literatura que a pessoa cega deve ser apresentada, tendo em vista que a ausência da visão é de fato limitante no que concerne à posse dos cinco órgãos sensoriais que compõem os sentidos humano, todavia, a capacidade de compreensão dos objetos do mundo, inclusive a linguagem simbólica da arte literária, não depende unicamente da acuidade visual e realista e

sim das sensações oníricas que existem na alma, nos sonhos e imaginário do ser humano.

À vista disso, proporcionar a leitura de *Água Viva*⁶ aos estudantes cegos é ultrapassar a fronteira da interpretação simplista e convencional, uma vez que ela desafia antes para promover depois a competência em decodificar as entrelinhas e pressupostos de sua teia discursiva. A abrangência simbólica dos objetos alcançada por essa obra vai além da análise superficial acerca de quem nasceu primeiro, se o “ovo ou a galinha” ou se *A Maçã no Escuro* é somente o signo “maçã”. O subtendido ou implícito na objeto desse estudo é desafiador, tanto no sentido de conhecer mais profundamente a linguagem identitária da autora Clarice Lispector, quanto por sua fruição materializada linguisticamente.

Ler *Água Viva* é um lançar-se ao incógnito, uma vez que é impossível evitar o estranhamento diante de tamanha excentricidade literária. Esse assombro advém do diálogo poético e solitário com um “Tu” impedido de manifestar-se na narrativa e do mergulho no mais denso reduto da natureza humana em suas cores, sons, luz e escuridão. É o despertar dessas percepções que procurei relacionar às sensações dos discentes cegos, conjecturando que essa obra poderia, por seu gênero híbrido de invento autobio(radio)gráfico do pensamento ou autoficcional em prosa poética, inaugurando no leitor cego um novo olhar quanto aos gêneros literários, visto que muitos estudiosos não conseguem reconhecer ou classificá-la como romance, conto, novela ou em um só estilo literário; logo, seu hibridismo é inegável. Enquanto pesquisadora, eu a considero como autobio(radio)grafia do pensamento, mas a obra não é só isso, ela é isso e tudo que dela transborda, conforme a concepção de Bruno Latour (1994. P. 16-17), ao afirmar que: “quanto mais nos proibimos de pensar os híbridos, mais seu cruzamento se torna possível”.

A referida obra apresenta ampla gama de subjetividade sobre a qual muitos críticos e teóricos literários afirmam que esse aspecto pertence à personagem, outros dizem ser da autora, como se ela recebesse uma entidade e psicografasse a essência primordial e contínua do pensamento – seu monólogo interior. Em um artigo na revista *Remate dos Males* (1989, p. 116), Alexandrino E. Severino alega que “em uma escritora como Clarice, conhecida pela espontaneidade e precisão da palavra escrita, quase automática, é como se fora ela ditada por seres de outros mundos”. Para a

⁶ Nesse trabalho a obra *Água Viva* utilizada é uma publicação de 1998 da Editora Rocco do Rio de Janeiro, nela não há número de edição.

autora-narradora de *Água Viva* essa experimentação da escrita, que parece ser automatizada e ditadas por seres inumanos, é a representatividade de ser livre. A esse respeito ela escreve: “Luto por conquistar mais profundamente a minha liberdade de sensações e pensamentos, sem nenhum sentido utilitário: sou sozinha, eu e minha liberdade” (1998^a, p. 22).

Tal abordagem referente às impressões de Severino justifica-se por uma experiência vivida com meu aluno, já adulto e cego no curso Projeto Especial do Ensino Médio (PEEM) da Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Acre, no qual lecionava Língua Portuguesa, Literatura e Artes. À época, trabalhei *Água Viva* com a turma. No decorrer da leitura e interposições realizadas, o aluno cego disse: “Parece que essa escritora foi “possuída” para escrever desse jeito.” Logo, penso que se eu não conhecesse tanto a obra quanto a configuração luminescente da escrita Clarice Lispector, não teria sido capaz de dialogar com esse aluno a respeito da escrita fluida do seu pensamento, não poderia ter dito a ele e aos demais estudantes que essa “liberdade de sensações e pensamentos” é que de fato distingue a como um marco na literatura intimista brasileira. É importante entender que trabalhar essa obra literária com alunos cegos ou não, vai além da execução de uma leitura mecânica, já que tal estudo envolve tanto uma análise atenta acerca da estilística eleita para a tecitura da narrativa quanto pela metalinguagem que a permeia do início ao fim.

Água Viva se assemelha a um “antirromance” no qual a narradora mais parece ser um disfarce, nele Clarice aparenta realizar seu anseio de evadir-se de rótulos e categorias ao criar uma narrativa antirromântica, o que para Alfredo Bosi é caracterizado como romance de tensão transfigurada como visto em a *História concisa da Literatura Brasileira* (1970). Sabe-se, que nesta classificação, na esteira de Lucien Goldmann, o herói (personagem) procura ultrapassar seu conflito existencial pela transmutação mítica ou metafísica da realidade como é o caso do eu-personagem dessa narrativa lispectoriana.

O trabalho de Lukács⁷, a respeito do antirromantismo, influenciou outros pensadores, como Lucien Goldmann (filósofo e sociólogo francês de origem judaico-romena), que, na *Sociologia do romance* (1967), estudou a história do romance

⁷ A passagem do gênero épico para o romance é, também, a passagem do mundo grego, do equilíbrio entre Homem e Mundo, ordenado pelo Destino, para o desequilíbrio entre Homem e Mundo - Indivíduo, solitário e repleto de conflitos. Lukács / Goldmann: O herói do romance é um herói problemático, procurando valores autênticos num mundo degradado. Bonnici, Thomas; Zolin, Lucia Osana. 2009.

enquanto gênero literário, fazendo uma relação entre a parte formal de um romance e a estrutura do meio social no qual o romance foi produzido. Segundo Goldmann, o pensamento coletivo e a criação artística têm uma homologia de estrutura, de semelhança na forma, e não uma identidade de conteúdo. No prólogo de seu livro, Goldmann comenta que na teoria de Lukács o romance seria uma “busca degradada” de valores autênticos feita pelo “herói problemático” (p.179) num mundo degradado e autêntico, ou seja, num mundo onde esses valores não são mais possíveis. Esses valores, para ele, não são os valores que o leitor considera verdadeiros, mas sim os valores que, mesmo não aparecendo de forma explícita no texto, organizam o universo criado no romance.

Em *Água Viva*, a personagem também pode ser interpretada como uma heroína problemática ao apresentar a fusão concomitante de dois elementos em uma só consciência sensorial em: “Perco a identidade do mundo em mim” (p. 65); esse aspecto evidencia um estilo audacioso, porque a identidade do mundo tanto pode referir-se à autora quanto à narradora – a criação e a criatura da obra. A exemplo disso, Bakhtin (2002, p. 118) teoriza que o autor realiza a si mesmo e seu ponto de vista, não apenas ao expor suas palavras e linguagem, mas também no objeto narrado e, do mesmo modo, em concretizar o posicionamento do narrador tendo em vista que “por trás do relato do narrador nós lemos o relato do autor sobre o que narra o narrador e, além disso, sobre o próprio narrador...” (ibid., p. 118). Sendo possível, dessa forma, perceber claramente cada momento da narrativa em dois níveis: na condição de narrador, “na sua perspectiva expressiva e semântico-objetiva” (ibid., p. 118) e no plano do autor que fala de forma refratária e transversalmente na narrativa. Pode-se, assim, prever as inflexões do autor sobre o tema da narração e na inserção do narrador que emerge no processo. Ainda, segundo Bakhtin, não notar esse fundo propositalmente marcante do autor é não entender a obra.

Nesse viés, e nas palavras de Philipp Lejeune (2008, p. 35), a identidade é definida por três termos: “autor, narrador e personagem”. O narrador e o personagem são os sujeitos da palavra e a pessoa a quem o sujeito da palavra se refere no texto. Nesse ponto é preciso compreender que o “eu” dito pelo narrador equivale ao “eu” mencionado pelo autor. É uma condição da autobiografia. Em outras palavras, O autor cujo nome aparece nas margens do texto é a referência a que o sujeito da anunciação alude por força da convenção autobiográfica (ibid., p.36). Nessa relação de verossimilhança, entre o nome do autor e o sujeito do enunciado, mesmo que ele se

constitua como narrador, é possível estabelecer uma identidade. Essa paridade na autobiografia a torna análoga aos textos históricos e científicos: referencial que expõe um mundo autêntico fora do texto, e seu propósito não é apenas a veracidade e sim a semelhança com a realidade. Em outros termos, não é fruto do real, mas a representação dele. Sustentar uma semelhança com a realidade é a maneira do autor manter a aliança autobiográfica. Ou seja, é um elemento necessário a esse pacto, e o teórico dá-lhe um novo nome: “O pacto referencial, no caso da autobiografia, é em geral coextensivo ao pacto autobiográfico, sendo difícil dissociá-los...” (Lejeune, 2008, p. 36), é uma espécie de juramento de dizer a verdade.

Essa abordagem é um movimento que parte da autoridade do autor como enunciador do texto e chega à enunciação, em que o narrador é admitido como a voz do autor que fala sobre si mesmo como objeto da enunciação. Tal “viagem” somente pode ser realizada se a convenção autobiográfica for satisfeita pela necessidade de semelhança com a realidade. Se algum elemento desta via diferir dos demais, aplicam-se ao contrato os termos do texto ficcional. Mas existem atitudes que desafiam essas convenções. Seguindo esse raciocínio, *Água Viva*, por exemplo, precisou da extravagância de um gênero como um romance ou ensaio, para formar uma espécie de contrato além do nome da autora na capa. Esse reconhecimento do sujeito é um pré-requisito para estabelecer o que Lejeune define em sua concepção como “história de sua personalidade”, mas também como o relato factual de uma história pessoal. Eliane Zagury (1982, p. 15) já apontava: “A autobiografia é um gênero complexo, que participa, em princípio, de duas linhas bem contrastantes de desenvolvimento da matéria literária: a narrativa histórica e a prosa lírica”. Nessa perspectiva, a distinção entre a escrita de si – que narra fatos vividos ou formação da originalidade do objeto literário – denota que o autor ao escrever uma autobiografia assume uma postura individualista. Se o faz, planeja se expor, seja para focar nos eventos contidos em sua anamnese, seja para fazer da obra uma configuração a envolver a si mesmo, ou ainda, para refratar as próprias intencionalidades iniciais. Nesse caso, a “autobiografia do pensamento” daria uma medida mais precisa dos encaixes narrativos do “conto”, “novela” ou “romance”. É uma narração livre de rótulos. Flutua ao sabor das vozes e interrupções que obrigam sempre a guinadas artísticas originais, o que lhe permite um exímio trabalho com a linguagem. As vozes que perpassam a obra não pertencem a autora, mas ao mundo que a rodeia para que, moldado, possam se conflitar.

Sob essa ótica e, talvez, por exigência editorial, fez-se necessário adequar a obra ao romance ficcional. A autora criou o interlocutor “Tu”, o hipotético amante referencial, “personagem mudo”, e um “você que me lê” para estabelecer um diálogo vivo. Tais ocorrências implicam cogitar a possibilidade de a personagem ser um subproduto, ou um código com a função de proteger a identidade da Clarice-autora, ou seja, ela é o significado e o significante. Mas, para que os signos se exteriorizem eles precisam de um suporte físico (sons, luzes, gestos, linhas, figuras). Nota-se, desse modo, que todos os suportes físicos mencionados, exceto o som, necessitam ser vistos, o que para os alunos cegos é impossível – sobre tal teoria, conforme discorre Lopes (1995, p.82), Zinovyev dispõe que “se o investigador comprova que certos objetos estão numa correspondência recíproca com outros objetos, os primeiros são signos dos segundos, os segundos são designados pelos primeiros”. Para ele, um objeto que não pode ser visto, ouvido e compreendido pelos sentidos, não pode exercer função de signo. O “tu” no contexto de *Água Viva* assemelha-se a um sujeito despersonalizado no corpo da narrativa, no entanto, Clarice precisa dele para desenvolver sua narrativa dialética; como se “tu” fosse uma entidade extralinguística, um sujeito qualquer: um personagem universal, o leitor ou ninguém.

Hipoteticamente, o “tu” pode ser compreendido, também, como o universo subjetivo exteriorizado da autora, ou seja, o reflexo do “Eu é”, como identidade fidedigna nesse espelho narrativo possível. O processo de criação da obra se deu por meio de “colagens” de recortes textuais construídos ao longo do tempo pelo “Eu-é” da autora e, em alguns episódios do discurso, como em “Eu-sou-é-o-mundo”, à exteriorização na tessitura desse discurso-mosaico.

À vista do já referido, mediar *Água Viva* para estudantes cegos implica em conhecer o organismo artístico da linguagem clariciana ao tecer uma narrativa poetizada, pintada e musicalizada. Clarice, nessa obra, não só escreveu, ela autobio(radio)grafou a correnteza do pensamento/consciência como também buscou livrar-se da subjetividade do “eu autora” sem pleno sucesso ou, talvez, por não desejar verdadeiramente o apagamento absoluto de si. Conforme afere Edgar César Nolasco (2001, p. 195-196) ao dizer que nessa obra Clarice Lispector

foi recortando e ajuntando fragmentos, até que se deu conta de que o trabalho estava ficando grande demais, perigoso demais, achando por bem reduzir algumas páginas, sobretudo aquelas que eram de

crônicas em que ela – a mulher-cronista-escritora – aparecia de forma mais pessoal.

O enunciado da primeira versão de *Água Viva*, apresentava múltiplas evidências autobiográficas e verdades ocorridas na vida de Lispector, as quais foram reduzidas ao máximo na tentativa de eliminar a personalidade, mas sua forma de escrever foi mantida, do mesmo modo, a linguagem carregada de simbolismo em seu discurso. Esse criativo percurso enunciativo clariciano, remete o leitor-pesquisador ao cronotopo do romance biográfico ou autobiográfico que se justifica pelas características da narrativa de viagem. A viagem, por sua vez, é o que anuncia o formato e o estilo de contar, é o ato de narrar a realidade do próprio protagonista como legitima Bakhtin (1997, p.232), ao inferir que o romance biográfico atua com períodos extensos, com os elementos orgânicos do todo de uma vida. O tempo biográfico, enquanto tempo fidedigno de construção do espaço-tempo narrativo e poético, não pode deixar de fazer parte do processo maior do tempo histórico (do qual participa), mesmo que seja histórico apenas de forma embrionária.

Água Viva é um organismo vivo, líquido e fluido; para conseguir captar os pensamentos no momento em que ocorrem, é como se Lispector conseguisse engarrafar a correnteza deles e jogá-los fragmentados e descuidadamente por sobre a arena de papel. É nessa profusão textual que a autora desconstrói regras pré-estabelecidas no que diz respeito à tessitura textual. A referida escrita, como toda obra de arte, está além de uma compreensão engessada, visto que a narrativa do livro é intrigante e derruba as fronteiras da sintaxe, da norma culta e da fidelidade para com linguagem denotativa. Clarice Lispector é, como ela bem definiu, “o instante-já”, parece que só no instante presente os pensamentos são configurados; não é no passado e nem no futuro, é no agora, no momento em que se pensa o pensamento.

Todas as abordagens teóricas a que recorri para que essa pesquisa se tornasse possível visaram à mediação de literatura intimista para os estudantes cegos e resultou de longas e inúmeras investigações a fim de apresentar algumas possibilidades ao professor, enquanto mediador do conhecimento, de munir-se de informações e apropriar-se do universo aquático de *Água* mediar *Água Viva* para que, ao ensiná-la aos estudantes invisuais, ele possa orientar um mergulho seguro e revelador.

Entretanto, há de se considerar, como afirma Denise Schittine (2017, p. 186-187), que a leitura do sujeito invisual os leva a realizar “voos rasantes pelo texto”; sem dúvida, é necessário audácia e postura corajosa para ir a fundo em algumas partes do enunciado de *Água Viva* e insurgir de outras com ideias e conceitos renovados porque reconhecer o criador, a natureza e até mesmo o fato de já ter lido a obra não garante que 100 % do percurso nas páginas desse livro será tranquilo. Para o leitor cego é como se ele fosse tateando além do plano físico por sobre o impresso na narrativa; pode acontecer de ter de pegar sua bengala – metafórica – nesse caso, ou mesmo abandoná-la e seguir os logradouros insólitos e muitas vezes obscuros do texto que lê: é o leitor que o vai iluminando com sua sede de epifanias. Reiteradas vezes, o leitor cego tropeça no enunciado e perde partes inteiras, à vista disso, é difícil fazer essa travessia e cruzar tantas fronteiras enunciativas, todavia, outras tantas vezes, esse leitor especial persiste e os atravessa com admirável bravura.

Nessa perspectiva, não se deve perder de vista que a leitura, tanto para as pessoas cegas quanto para as normovisuais, não é algo que decorre do mundo exterior; não importa o quanto o leitor veja, segundo Schittine, ele precisou “dar um passo a mais” (ibid., p.186) para desenvolver e usar a imaginação porque muitas das imagens criadas jamais existiram, elas simplesmente surgiram no decorrer da leitura, visto que há um mundo que é espelho deste em que vivemos, um mundo de fatos imaginários; isto ocorre em razão dessas representações simbólicas, imagéticas e sígnicas serem a força motriz na produção dos sentidos que lhes chega pelos olhos do outro, isto é, daqueles que descreveu e descreve o mundo e os objetos do mundo para as pessoas cegas.

Desse modo e mediante minhas experiências e conhecimentos enquanto professora capacitadora do ensino especial para deficientes visuais, a Fenomenologia de Edmund Husserl (1990), assim como os conceitos de Yi-Fu Tuan (2015), Gaston Bachelard (1994), Martin Heidegger (2005), Lev Semenovich Vygotsky (2004) e demais suportes teóricos apresentados ao longo desse trabalho sustentaram e embasaram meu ponto de vista a respeito do estudo de *Água Viva* quanto a possibilidade do ensino da literatura intimista aos discentes cegos que, por também ser uma obra de inteiro devaneio e lirismo, traz uma narrativa desafiadora no que se refere à linguagem sensorial emblemática.

Nesse sentido, a mediação de *Água Viva* para os estudantes cegos é, inquestionavelmente, um objeto literário valioso, pois, além da Estilística

Composicional, a Fenomenologia, os devires autobiográficos do pensamento, o conhecimento empírico e a simbologia, a obra oferece, ainda, inúmeras possibilidades de estudo, inclusive no que diz respeito à interdisciplinaridade, ou seja, a intersecção entre conteúdos de duas ou mais disciplinas curriculares que permitem ao aluno e professor transitar e construir visões outras acerca das várias abordagens e materialidades possíveis que permeiam a obra, a saber: a Física-metafísica, Psicologia-psicanálise, a Filosofia etc. O universo investigativo acerca dessa escrita é vasto e, assim como escreveu Clarice Lispector: “O que te escrevo continua e estou enfeitiçada.” (1998^a, p. 87)

2 ÁGUA VIVA: UMA PERSPECTIVA EMPÍRICA E FENOMENOLÓGICA PARA TODOS OS SENTIDOS

O processo de mediação da leitura de *Água Viva* para o aluno invisual compreende encantamento e desafio, provavelmente surjam dúvidas precedentes ao seu ensino devido a sua natureza poética e de profunda sondagem psicológica. Daí ser indispensável a reflexão do educador quanto a importância do método a ser empregado para a prática leitora desses alunos, especialmente por tratar-se de um estilo literário no qual as emoções e sentimentos da narradora-personagem estão espelhados na narrativa e traz, em seu corpo textual, o perscrutar subjetivo da essência humana.

Tal eleição de procedimento metodológico e didático implica compreender que a sensibilidade da pessoa cega é totalmente diferente dos demais, tendo em vista que, enquanto o leitor comum se distrai com a leitura visual, o cego se fixa em um tipo de lucidez mental subjetiva para melhor se apropriar das impressões que o conhecimento oportuniza. Nesse sentido, cabe refletir sobre o número de alunos que superam suas limitações e ultrapassam o processo de decodificação dos signos para chegar à interpretação dos sentidos, ainda que de forma imaginária, posto que nas palavras de Bakhtin é

unicamente à imaginação do leitor que o escritor se dirige... [...] O que ele procura, não é relatar um fato qualquer ou um produto do seu pensamento, mas comunicar suas impressões, despertar na alma do leitor imagens e representações vívidas. Ele não se dirige à razão, mas à imaginação. (2006, p. 187)

Nesse sentido, Bakhtin faz uma reflexão oportuna se aplicada ao contexto da pessoa com cegueira congênita, aquela que jamais estabeleceu contato visual com nenhum objeto concreto ou elementos abstratos que há no mundo, o que a faz recorrer às impressões emblemáticas de entendimento desse mesmo mundo, só que construído intimamente e de forma fragmentária, dado que a ausência do reconhecimento imagético dos objetos a leva a conhecer e reconhecê-los por meio do tato e demais sentidos remanescentes. Essas são imagens mentais que aqueles que enxergam em momento algum serão capazes de conceber, já que é uma construção de sentido única e deles. Em consequência disso, a existência de todas as sensações é diferente da inexistência de uma delas, o que muda a forma como esses indivíduos vivem e desenvolvem a percepção a respeito dos objetos do mundo.

Mediante a esse entendimento, a percepção é a forma de cognição que ocorre por intermédio dos sentidos que emana de uma pessoa, de um corpo que tem vivências e experiências específicas; tais fenômenos e circunstâncias determinam como o mundo se torna perceptível para esse corpo. Em outros termos, a percepção é uma experiência que agrega significado ao percebido, e esse significado é incorporado à história de vida de cada ser humano, convertendo a forma como se entende o mundo e a maneira como se dá sentido às vivências experimentadas. À vista disso, a forma e as significações atribuídas aos experimentos não são desassociadas do sujeito que as percebe

A esse respeito, Marilene Chaui (2000) assinala que o ser humano pode ver por meio das qualidades sensíveis – líquido, cor, reflexos – de uma realidade distorcida: é possível ver árvores sobre a superfície das águas, embora as árvores não estejam ali; vê-se os azulejos do fundo de uma piscina que parecem apresentar formas côncavas, ainda que sejam ladrilhos quadrados e planos; a água colorida, quando, na realidade, ela não tem cor. Portanto, o que a mente ou o pensamento mostra não é necessariamente compatível com a realidade. Ainda, segundo Chaui, não recebemos, enquanto pessoas normovisuais, os estímulos que causam impressões no encéfalo – já que o que percebemos é uma forma ou estrutura ordenada. A exemplo disso não há ilusão quando se olha a chuva nas telhas e, apesar de a água mudar de forma enquanto escorre, as telhas continuam uniformes. O mesmo acontece quando se olha as árvores em volta de um lago com suas formas refletidas nas águas e suas folhas sacudidas pelos ventos parecem disformes em seus movimentos dançantes. Diante disso, pensar a formação de figuras mentais percebida e concretizada pelo encéfalo do estudante cego não parece ser muito diferente dos exemplos mencionados e percebidos sob a perspectivas da pessoa que enxerga porque o fato de as imagens passarem por mutações que alteram suas estruturas, os objetos refletidos na água continuarão intocáveis tanto para a pessoa cega quanto para a que enxerga.

No que concerne à visão, por meio das qualidades sensíveis, a percepção ocorre no campo da consciência e o que é apreendido não pode ser distorcido de forma alguma, já que ver não é produzir formas simétricas ou materialidades palpáveis-táteis. Parece não haver ilusão na percepção, ao que Marilene Chaui pondera:

Quanto ao problema da ilusão, a fenomenologia considera que ela não existe. Se tomarmos, por exemplo, o verso de Mário de Andrade, diremos que perceber uma pessoa sob a garoa ou a neblina de São Paulo é percebê-la como negra de longe e branca de perto ou como branca de longe e negra de perto: são quatro percepções diferentes e que são como são porque perceber é sempre perceber um campo de objetos que permite corrigir uma percepção por meio de outra. (2000, p. 156)

Essa teoria admite entender que compreender não é uma maneira rasa e distorcida de pensar, visto que a percepção sobre a ação dos objetos não é determinada por eles sobre nós, nem por nossa corporeidade sobre as coisas; é a afinidade entre ambos que a torna possível porque somos corpos.

Acerca do exposto, torna-se imprescindível trazer para o debate os conceitos referentes a não ilusão perceptiva do olhar e do ver que diz respeito à compreensão das variações e da apropriação da linguagem pelo estudante cego ou com surdocegueira. Posto isso e, segundo o entendimento dos intelectualistas e empiristas, a grande prova do primeiro contra o segundo, é a história mostrada no filme *O Milagre de Anne Sullivan*⁸, no qual Helen Keller, uma garota cujas limitações auditivas e visuais se manifestam a partir dos dezenove meses de idade. Entretanto, apesar das suas limitações, ela aprendeu a usar a linguagem sem jamais ter ouvido o som ou visto as palavras grafadas.

Visto desse modo, se a linguagem estivesse sujeita especificamente pelos mecanismos e ordenações corpóreas, Helen Keller em tempo algum teria se apropriado da linguagem. Mas se apropriou ao compreender a conexão simbólica entre duas representações distintas quando, em uma luta dramática, Anne Sullivan ensinou a Keller a palavra "água"; a tutora a ajudou realizar a conexão entre o objeto e a palavra conduzindo-a até uma bomba de água. Enquanto Sullivan movimentava a alavanca para liberar a água, com uma das mãos, Helen a experimentou escorrer fria e agradável por entre seus dedos; então, a tutora soletrou a palavra água na outra mão de Keller usando o método tadoma⁹. Helen Keller entendeu e reproduziu a

⁸O Milagre de Anne Sullivan é um filme americano de 1962, do gênero drama biográfico, dirigido por Arthur Penn com roteiro de William Gibson baseado em sua peça teatral: *The Miracle Worker*. Disponível em: <https://ricardoshimosakai.com.br/o-milagre-de-anne-sullivan/>. Acesso em: 18 mai. 2023.

⁹Método de comunicação usado pelos indivíduos surdo-cegos, em que a pessoa surdo-cega coloca o polegar na boca do falante e os dedos ao longo do queixo, consiste na percepção da língua oral emitida mediante o uso de uma ou das duas mãos da pessoa surdo-cega. Disponível em: <https://ricardoshimosakai.com.br/a-comunicacao-de-surdocegos-atraves-do-metodo-tadoma/>. Acesso em: 20 dez. 2022.

palavra na mão de Sullivan. A partir disso, abriu-se um grande leque de possibilidades de aprendizagem. Por essa razão, ao longo do dia desse episódio, outros objetos começaram a ser explorados sempre sob a orientação da tutora. Até o final de um único dia, Helen Keller aprendera trinta palavras. Essa primeira experiência de apropriação dos signos linguísticos abriu para ela um novo mundo de significados e significantes ao perceber que uma mão traduzia o que a outra experimentava; foi nesse exercício de associação que se materializou e começou a transformação de Helen Keller ao apropriar-se da linguagem.

A imagem a seguir registra o exato momento em que Helen Keller descobre a linguagem por meio da palavra “água”.

Figura 1 – Anne Sullivan



Fonte: <https://matavunesp.wordpress.com/2019/05/08/o-milagre-de-anne-sullivan>. Acesso em: 12 dez. 2022.

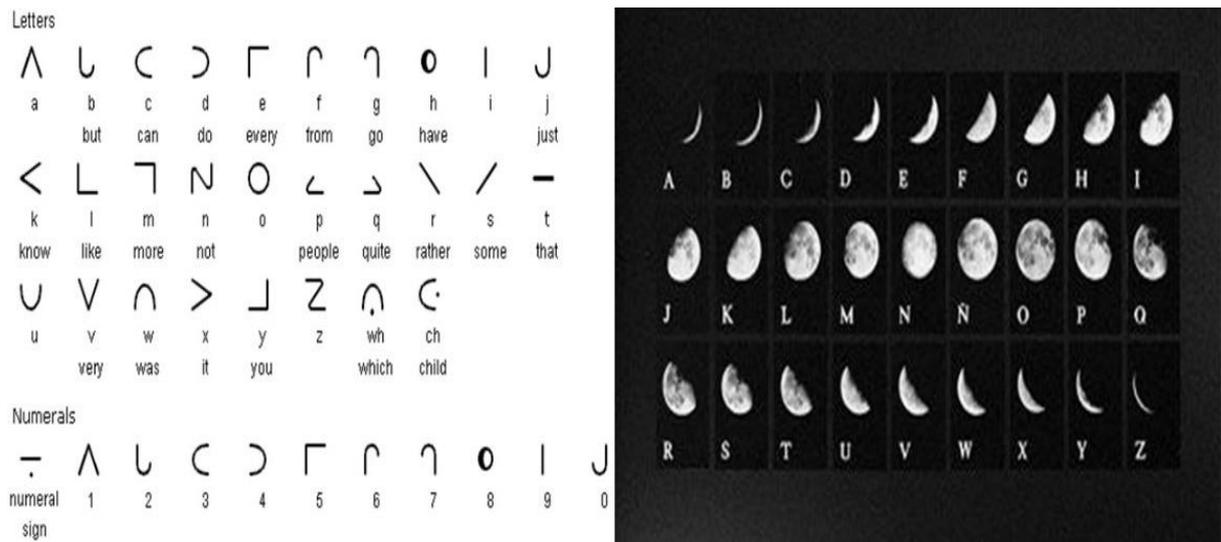
Nesse mesmo eixo temático, o filme *Black*, apresenta uma história baseada em fatos sobre uma jovem deficiente visual e auditiva que busca apropriar-se da linguagem, assim como o fez Helen Keller; as duas adotam tal conhecimento por meio da língua dos sinais usando também a técnica do tadoma. O professor é extremamente comprometido com a tarefa de ensinar Michelle McNally, ao ponto de, além de acompanhá-la por duas décadas, ainda ficar ao seu lado até que iniciasse o curso superior em Artes.

Em ambos os filmes, a magnitude está na superação dos limites físicos e cognitivos impostos à personagem principal. Assim, tanto Helen quanto Michelle

convivem com as fronteiras visuais e auditivas, porém, para Helen, as deficiências são percebidas por seus pais aproximadamente aos dezenove meses de idade. Essa dupla deficiência provoca restrições absurdas de aprendizagem tanto para uma quanto para a outra no que diz respeito a estabelecer relação entre palavras e objetos, ou seja, entre significantes e significados – elementos indispensáveis para a construção da linguagem.

As imagens que seguem estão relacionadas ao filme “Black”, a figura dois mostra Alfabeto *Moon*, a três, o professor tentando ensiná-la a usar o método tadoma, o qual consiste em se comunicar com a aluna surda-cega escrevendo na palma de sua mão por meio do alfabeto manual ou, ainda, usando o alfabeto *Moon* (Lua), como mostrado abaixo:

Figura 2 - Alfabeto *Moon*



Fonte: <https://omniglot.com/writing/moon.htm>

<https://www.leandrokatz.com/Pages/Lunar%20Alphabet%20Spanish.html>. Acesso em: 03 jun. 2023.

Na figura três o professor recorre a esses sinais escrevendo-os na palma da mão de Michelle na tentativa de convencê-la a aprender os vocábulos e, assim, vir a ter a mente iluminada pelas palavras para que possa comunicar-se com outras pessoas.

Figura 3 – A luz das palavras



Fonte: <https://www.pensarcontemporaneo.com/licao-comovente-de-black>. Acesso em: 15 dez. 2022

A figura quatro refere-se a uma das últimas e mais emocionante cena em que Michelle, já formada em Artes, visita seu mestre internado em um hospital por ter desenvolvido Alzheimer. Em um breve momento de lucidez, ele a reconhece e, juntos, colocam as mãos na chuva que cai impetuosa a lembrá-los de quando a aluna aprendeu o vocábulo “água” – nesse momento suas linguagens se encontram e os significam. Michelle emite o som da palavra “professor” à sua maneira, e ele tenta pronunciar a palavra *water*, que traduzida para o português significa “água”.

Figura 4 – Relação de sentido



Print da autora. Filme Black em: https://www.youtube.com/watch?v=5KZ1MCc_ObQ.

Os dois filmes são inquestionavelmente inspiradores; por essa razão, o professor de Literatura ou de outras disciplinas, ao assisti-lo, não sairá da experiência imune aos impactos que “obriga” a uma profunda reflexão acerca do universo de aprendizagem da pessoa cega. E, talvez por isso, compreendam melhor a relevância em se capacitarem na área da educação especial para que esses estudantes cegos possam vir a ser, também, um milagre possível.

Há outros dois aspectos a serem observados: o primeiro é o fato de que nos dois filmes, de maneira curiosa, o processo da aquisição da linguagem das alunas apresentar o elemento água a compor uma das lições na educação das protagonistas e, por estar ligado à água, sugere um possível diálogo com a fluidez de *Água Viva*. O segundo é tornar evidente que a linguagem está além de ser configurada como um mecanismo automático e biológico; ela revela ser uma realidade pura da inteligência, ou seja, uma ação cerebral simbólica e perceptiva, legítima representação dos pensamentos.

Mediante os fatos mencionados e sob a concepção empirista e intelectualista, embora com pontos de vistas discordantes, os filmes apresentam duas convergências: a primeira é que ambas as teorias estimam que a linguagem é algo essencialmente indicativa ou denotativa, ou seja, os signos linguísticos operam somente para designar coisas; a segunda é que as duas correntes entendem a linguagem como um meio de representar coisas e ideias, isto é, as palavras têm exclusivamente uma função ou uso representativo instrumental.

Em vista disso, é sensato pensar a leitura de *Água Viva* tendo o empirismo como coadjuvante na formação leitora do estudante cego, aos quais o conhecimento adquirido ao longo da vida advém, na maioria das vezes, do “olhar” do outro para que se estabeleça a conexão segmentária, construção de sentido e significado ao próprio conhecimento a partir da descrição e experimentação visual das pessoas que as cercam. O intelectualismo, por outro lado, não se concentra nos sentidos, visa à consciência: dito de outra forma, é um lugar fora do mundo para apreender os episódios no mundo. Em consequência disso, tanto o empirismo quanto o intelectualismo preterem o objeto da percepção. Dessa forma, as conexões segmentárias da experiência de cada um e a experiência visual, tátil e auditiva ocorre globalmente e não por acúmulo.

Assim, em vista de os fenômenos não serem exclusivamente coisas, eles incidem em um espaço-tempo do qual o sujeito participa; é dessa maneira que

indivíduo e fenômenos do mundo juntos formam um conjunto ordenado. Do mesmo modo, entre o corpo e a consciência não há relações de dependência, mas sim de implicações recíprocas, visto que o experimento realizado pelo corpo-consciência solicita a emersão dos sentidos conexos aos conteúdos percebidos¹⁰; essas unidades implicam distintas funções e se exprimem dialeticamente.

Em *Fenomenologia da Percepção*, Maurice Merleau-Ponty (1999), diz que o problema da unidade dos sentidos é que

ela não se compreenderá por sua subsunção a uma consciência originária, mas por sua integração nunca acabada em um único organismo cognoscente. O objeto intersensorial está para o objeto visual assim como o objeto visual está para as imagens monoculares da diplopia¹¹, e na percepção os sentidos se comunicam assim como na visão os dois olhos colaboram. A visão dos sons ou a audição das cores se realiza como se realiza a unidade do olhar através dos dois olhos: enquanto meu corpo é não uma soma de órgãos justapostos, mas um sistema sinérgico do qual todas as funções são retomadas e ligadas no movimento geral do ser no mundo, enquanto ele é a figura imobilizada da existência. Há um sentido em dizer que vejo sons ou que ouço cores, se a visão ou a audição não são a simples posse de um *quale* opaco, mas a experiência de uma modalidade da existência, a sincronização de meu corpo a ela, e o problema das sinestésias recebe um começo de solução se a experiência da qualidade é a de um certo modo de movimento ou a de uma conduta. Quando digo que vejo um som quero dizer que, à vibração do som, faço eco através de todo o meu ser sensorial e, em particular, através desse setor de mim mesmo que é capaz das cores. (1999, p. 314)

Acerca dessa lógica, parece ser apropriado admitir a leitura literária como experiência corporal e mental, visto que para ensinar literatura à pessoa com cegueira congênita ou adquirida, precisar-se-ia entendê-la como parte integrante do estudo da linguagem humana, um exercício do corpo invisual e da alma. Sobretudo em se tratando de estilos existencialistas como é o caso de *Água Viva* – obra ainda pouco adotada em sala de aula, talvez por trazer em si o estigma de ser uma “leitura difícil”. Na realidade, tal estilo literário não é difícil, é desafiador no que se refere às escolhas sógnicas das palavras e de como elas evoluem na tessitura textual. Desse modo, caso não haja uma exposição significativa sobre o organismo enunciativo da narrativa em

¹⁰ Possuir a percepção de; conseguir perceber, compreender o sentido de algo através da inteligência ou por meio das sensações: perceber a reação do público; nunca fui boa em perceber. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/percepcao>. Acesso em: 15 dez. 2023.

¹¹ A percepção de duas figuras de um único objeto é chamada de diplopia ou visão dupla. Disponível em: <https://olharcerto.com.br/adaptacao-de-lente-de-contato/o-que-e-diplopia/>. Acesso em: 20 out. 2023.

questão e, mesmo que haja, se a explanação não for capaz de motivar o aluno cego a buscar, por meio da sensorialidade, os sentidos figurativos que permeiam o enunciado de *Água Viva*, a compreensão de sua profundidade se perderá. Estimular o estudante a relacionar as significações textuais às suas experiências intrínsecas é oferecer instrumentos que o ajuda a estabelecer diálogo com seus próprios conflitos existenciais, esses, por sua vez, quando trabalhados e compreendidos, podem fortalecer o aluno com deficiência visual (AcDV) como ser social em suas relações dialéticas em contexto interpessoais. Como bem articula Bakhtin tanto a respeito do ser social e da evolução das palavras quanto à estilística, ainda que não direcione seu discurso a esse público de discente cego, o contempla enquanto ser social ao mencionar que

a palavra, como fenômeno ideológico por excelência, está em evolução constante, reflete fielmente todas as mudanças e alterações sociais. [...] Mas há vários caminhos para estudar a evolução dialética da palavra. É impossível, evidentemente, estudar a evolução da língua dissociando-a completamente do ser social que nela se refrata e das condições socioeconômicas refratantes. Não se pode estudar a evolução da palavra dissociando-a da evolução da verdade, em geral, e da verdade na arte, tais como são expressas na palavra pela sociedade humana, para a qual existem. Esses dois caminhos, em permanente interação um com o outro, levam ao estudo da reflexão da refração da evolução da natureza e da história na evolução da palavra. (2006, p. 199)

O autor assegura que a linguagem determina o destino do enunciado subjetivo dada à natureza de sua individualização semântico-verbal. Nesse aspecto, a personalidade do falante existe não como um mote informe, mas como uma edificação mais estável. Assim, nas formas de transmissão da fala ou da escrita, a própria linguagem reage à originalidade como mensageira da própria expressão, por essa razão o estudo de obras literárias deve compreender gêneros, períodos, estilos e conhecimento sobre seus principais representantes em contexto histórico, cultural e social para, dessa maneira, ampliar os conhecimentos do aluno cego, criar mecanismos por meio dos quais sua inclusão deixe de ser uma ideia e se torne um evento de apropriação do saber, por meio de domínio dos vários tipos de linguagens que uma obra pode comportar.

Além do referenciado, Gaston Bachelard traz um discurso que dialoga com o enunciado de *Água Viva* e possibilita maior entendimento sobre sua essência fluida

ao dizer que a água surge como um ser absoluto – tem um corpo, uma alma, uma voz. Para ele, possivelmente, a água, mais do que qualquer outro elemento da natureza, seja a verdade poética completa, líquida e manante. Essa “poética da água”, em sua heterogeneidade, garante uma unidade. Assim, ela deve apresentar ao escritor uma nova função: a simetria dos elementos. A saber, na ausência dessa unidade elementar, a imaginação material física não será satisfeita e a imaginação sensível não será suficiente para conectar linhas distintas. A obra literária precisa, antes, ser viva porque deve ser substância em movimento e profundidade, para ele

o poeta mais profundo encontra a água viva, a água que renasce de si, a água que não muda, a água que marca com seu signo indelével as suas imagens, a água que é um órgão do mundo, um alimento dos fenômenos corredios, o elemento vegetante, o elemento lustrante, o corpo das lágrimas... (1998, p.12)

É nesse sentido que entendo a necessidade de um outro olhar sobre o ensino da obra de introspecção *Água Viva* para a pessoa cega, enquanto abundante material linguístico-estilístico; assim teremos a inserção dela ao currículo escolar como instrumento de ensino da linguagem do monólogo interior para alunos com ou sem deficiência visual. Posto isto, ensinar os estilos e gêneros do discurso potencializa a compreensão e a interação na prática comunicacional, estimulando o imaginário e os demais sentidos dos estudantes cegos por trazer em seu corpo textual a sensorialidade, já que, para tais sujeitos da aprendizagem, a leitura e a escrita estão entre os maiores entraves a serem vencidos.

Do mesmo modo, para mediar o ensino de um texto altamente subjetivo como o de Clarice Lispector, há de se considerar a importância de alguns aspectos que constituem a área do conhecimento, como a filosofia da linguagem, por exemplo, a qual comporta o estado psíquico introspectivo; em relação a essa proposição Bakhtin ajuíza que

o fundo deste problema remete à determinação da natureza do signo interior (nos limites do corpo), que é acessível, em sua realidade imediata, à introspecção. Do ponto de vista do conteúdo ideológico propriamente dito, não seria possível estabelecer uma fronteira entre o psíquico e o ideológico. Todo conteúdo ideológico, sem exceção, qualquer que seja o código pelo qual ele é veiculado, pode ser compreendido e, em consequência, psiquicamente assimilado, isto é, ele pode ser produzido por intermédio do signo interior. (2006, p.99)

Isto significa que qualquer fenômeno ideológico passa por um extenso método de criação e transita pela psique por ser esse um campo indispensável a todo signo exterior, qualquer que seja seu caráter, estão imersos nos signos interiores e são indissociáveis da consciência. Ele surge da imensidão de signos internos e assim continua a existir, Bakhtin (ibid., p. 57) julga que “a vida do signo exterior é constituída por um processo sempre renovado de compreensão, de emoção, de assimilação, isto é, por uma integração reiterada no contexto interior.” Essas informações são importantes para que professores e AcDV compreendam como o estado de introspecção ocorre, assim como entrever o estado psíquico da autora enquanto ser criativo. Essas análises mentais possibilitam identificar os mecanismos linguísticos usados na narrativa e em como eles mobilizam os pensamentos da autora até que o desdobramento de sua linguagem interior seja externalizada na escrita.

2.1 O direito ao ensino de literatura apesar de...

As análises, reflexões e teorias até aqui abordadas são pertinentes para o entendimento de que a Literatura exerça importante papel na vida de todas as pessoas e, de maneira especial, na formação dos alunos invisuais que, via de regra, são preteridos no que diz respeito ao seu ensino. Contudo, ensiná-la implica responsabilidade e senso de humanidade; afora isso, é engodo. Decerto é pela arte da escrita estar intrinsicamente ligada à formação humana que alguns países como Finlândia incluíram em seus programas escolares a disciplina de Literatura desde a tenra idade, por entenderem que ela é a base da evolução cultural, pessoal e intelectual, assim como da aquisição de valores conceituais e experiências existenciais aprendidas com a história dos povos e dos antepassados. Todas essas manifestações são corporificadas à personalidade das pessoas, logo, tal integralização humana denota que os valores e conhecimentos adquiridos com e pela Literatura são determinantes e ajudam a delinear o comportamento e a maneira como o aluno-leitor cego atua no palco-mundo.

Nessa perspectiva, a Literatura revela-se como um bem de extrema relevância para a sociedade, entretanto, o sistema educacional brasileiro ainda não a coloca em posição de destaque na formação do estudante visual e menos ainda do invisual. Possivelmente tais condutas sejam originadas pelo próprio sistema curricular

que tem como prática atribuir maior carga horária à gramática do que à literatura, como se os textos literários não fossem estruturados por ela; por isso, tal escolha faz parecer que a literatura é um bem cultural destinado a poucos. Na visão de Antonio Candido (2004), muitas pessoas de nossa sociedade julgam que a literatura pertence às classes privilegiadas e não é vista, portanto, como um direito das classes menos favorecidas. Mas, para o autor, ninguém passa um dia sem entrar no cosmo da ficção, seja pela Literatura, seja pela poesia, pois ela é um objeto essencial de humanização e por isso fortalece o homem em sua humanidade, porque atua amplamente no consciente e no inconsciente.

É inegável a universalidade da Literatura, por isso, nenhuma pessoa deve ser excluída dessa prerrogativa, sobretudo as pessoas com deficiência visual, que assim como as normovisuais, precisam ter acesso ao sonho que é a transformação promovida pelo universo literário. No entendimento de Cândido (ibid., p. 176), “O sonho assegura durante o sono a presença indispensável deste universo, independentemente da nossa vontade”. É a arte das palavras literárias que caracteriza o anseio humano do infinito onírico. Para ele a criação ficcional ou poética é a fonte da Literatura em todos seus desdobramentos, seus gêneros e estilos estão presentes em cada um de nós, seja no “analfabeto ou erudito” (ibid., p.174), ao que acrescento: seja para o aluno normovisual ou invisual a literatura habita dentro do sujeito da leitura; ela vem de fora, mas é concretizada no interior de quem a lê, daquele que se deixa tomar pela “cosmovisão-cordada”. Por essa razão, ela desempenha função essencial no desenvolvimento da personalidade do aluno-leitor, cego ou não.

Rildo Cosson aponta a relevância da Literatura na vida e no comportamento da mente humana. Para ele a obra literária é valiosa como objeto estético que permite a fruição, do mesmo modo como ocorre com as demais artes. Entretanto, determinar o que é um objeto estético ou fruição estética é um ação complexa, suas implicações são na maioria das vezes preliminares e intangíveis especialmente visto que

a designação de estético para um objeto demanda um arcabouço teórico bem determinado, quando não se revela uma aporia que perpassa não apenas o campo literário e artístico, mas também outros campos que tratam igualmente da questão, como a filosofia e a psicanálise. Não é sem razão, portanto, que o estético seja definido, a maioria das vezes, por meio de metáforas em um campo semântico que envolve, além da tradução imediata como belo, termos como o inefável, o transcendente, o contemplativo e o sensível, que ficam mais significativos quando postos em oposição e contraste com o

concreto, o imediato, o útil, o racional e o lógico. (2020, p. 76-77)

Com base nessa proposição, a desautomatização da leitura encontrada em *Água Viva* conduz o leitor aos aspectos estilísticos, fazendo-o admitir que essa é uma narrativa cuja semelhança não pragmática está por toda sua tessitura. É por essa natureza única do sistema organizacional que a literatura comporta duas distinções que valorizam outras obras. A primeira diz respeito ao seu caráter universal, é a forma de dizer o que realmente se conta na obra, que independe das circunstâncias de sua produção, circulação e de qualquer informação que lhe seja externa, sua totalidade é atemporal. É a esse contexto de atemporalidade que a autora e a obra estão inseridas. A segunda, e não menos importante, é o poder que a narrativa tem de sobrepor-se a inúmeras categorias de sentidos, admitindo que distintos leitores, de maneira singular, estabeleçam afinidade com ela a partir de seus múltiplos significados. À vista disso, a mediação de *Água Viva* equivale a despertar a concepção da estética literária no AcDV, ajudando-o a reconhecer e maravilhar-se com a leitura dessa e de outras interessantes obras literárias. Para que isso aconteça, o sentimento de encantamento deve antes habitar alma e espírito do professor que ensina Literatura. A esse respeito, segundo Antonio Compagnon:

ensino literatura há mais de 30 anos e fiz dessa prática meu trabalho. Mas – como continuarei a fazer aqui – sempre ensinei o que não sabia e tive como pretexto as aulas que eu dava para ler o que ainda não havia lido; e para aprender, enfim, o que eu ignorava. (2009, p.06)

Sob essa concepção, ensinar Literatura é um exercício de amor pelas palavras que escrevem, descrevem e narram todos os objetos e as tantas vidas e coisas que há no mundo. Como escreveu Guimarães Rosa, em seu *Grande Sertão Veredas*, “Mestre não é quem sempre ensina, mas quem de repente aprende” (1994, p. 326) Ser mestre, entre outras coisas, é isso, porque, entre “dar aula” de literatura e mediar seu ensino ao AcC, demanda sensibilidade de ambos os lados, assim como em qualquer outra relação com o objeto artístico.

É nesse entendimento que o ensino e o “direito à literatura”, conforme colocou Candido, e o “apesar de”, analogia que faço a “Uma Aprendizagem ou o Livro dos Prazeres”, de Clarice Lispector (1969, p. 11), da qual parafraseei o oportuno diálogo das personagens Ulisses e Lori para dizer que uma das coisas que aprendi é que se

deve ler apesar de a Literatura não ter o destaque que lhe cabe. E que, apesar de, o professor deve aprender a ensinar o sonhar literário. Apesar de, é preciso fazer com que os discentes cegos se livrem das fronteiras que os distanciam da Literatura. E apesar de, deve-se nascer, viver e morrer as muitas histórias das arenas literárias. Inclusive, muitas vezes, é o próprio “apesar de” que arrebatava o aluno-leitor invisual e o impulsiona a novas leituras e, às vezes, acorda nele o dom da escrita. Foi o “apesar de” que provocou em mim uma angústia insatisfeita ao ver que a Literatura está em segundo plano ou plano nenhum para o deficiente visual. E “apesar de”, o livro altera as concepções de mundo de forma única. Pois, se existe algo influente, transformador e com poder de alterar a história, a mente e comportamento humano, é a palavra, o livro, a Literatura.

A respeito do ensino de Literatura, Vincent Jouve (2012, p. 10-11) mostra-se sensível sobre o tema e procura responder a questão levantada anteriormente a fim de definir a difícil tarefa que abrange o campo do seu ensino. Para o autor, em uma das extremidades desse “cabo de guerra”, existem crises relacionadas aos estudos literários que sugerem temores sobre a grande importância do ensino da disciplina nas mais elevadas esferas institucionais que deliberam as questões do ensino na escola, nas políticas culturais e currículos escolares, ainda assim, escolhas equivocadas continuam a ser feitas apesar desta tensão e na outra extremidade do cabo – a sala de aula –, lugar de explorar o ensino da cultura, não a erudita que já foi excludente, mas uma que abarque todas as classes sociais e suas produções literárias e, também, a valorização de um currículo e políticas pedagógicas coerentes ao cenário contemporâneo. Antes de qualquer coisa, o professor de Literatura deve perguntar a si e aos seus alunos: estudar Literatura para quê? Há um conjunto de respostas para tal investigação, entretanto, para se chegar a elas, o professor terá que encontrar retornos em outros questionamentos como “o que se ensina ao ensinar Literatura?”, “o que leio enquanto professor de Literatura?”, “o que a Literatura pode fazer hoje diante da distribuição vertiginosa dos meios audiovisuais na *internet*?”, “o texto literário convoca uma reflexão metodológica crítica enquanto objeto catedrático para estudantes cegos?” Como se pode notar, as questões são muitas e enquanto as políticas públicas não criam condições eficazes para o desenvolvimento de trabalhos mais sistemáticos quanto ao ensino de Literatura para os discentes normovisuais e, sobretudo, para os invisuais que transitam pelas escolas, o professor dessa disciplina

pode encontrar suas próprias respostas e meios para mediá-la com competência em sala de aula; e os alunos cegos, aprender a apreciá-la.

Assim, para garantir acesso a esse bem chamado Literatura aos AcDV, estratégias, além da prática tradicional de ensino precisam ser adotadas para desenvolver e, ao mesmo tempo, contemplar o aluno com um planejamento sensível como pede a *Água Viva*. O professor, a metodologia e a prática pedagógica formam uma trilogia eficaz no ensino da referida obra ao aluno-leitor cego e o leva a fazer parte do momento especial que é o ascender ao universo das palavras literárias. Portanto, para realizar a docência, uma vez que o professor não deve ser um cabotino, e sim um criativo motivador como cogita Compagnon (2009, p. 06) ao refletir sobre o que é ser professor, quando, então, ficava “pensando que o impostor seria o professor seguro de si, aquele que saberia antes de pesquisar”. Visto sob esse prisma, é certo considerar que a investigação sobre a psicogênese (desenvolvimento dos processos mentais ou psicológicos) da leitura para o AcDV oferece ao professor indícios do que aprimorar e adequar em sua prática docente.

No que concerne, especificamente, ao ensino de *Água Viva*, é imperativo que o professor se organize, tenha bem definido como irá mediar essa leitura e qual sua expectativa acerca daquilo que deseja que seu aluno invisual aprenda e, em que medida espera que esse aluno venha a dialogar acerca da obra sob diferentes abordagens em sala de aula. É a partir dessa interação que se poderá diagnosticar o progresso do discente e seu aprimoramento enquanto leitor cego.

Na visão de Philippe Perrenoud (2000), ter capacidade naquilo que se faz é saber organizar vários planos ao mesmo tempo e fazê-los funcionar. Isso inclui critérios de percepção, contemplação, avaliação e ação. Segundo o autor, o professor deve, entre as dez aptidões básicas, ter em mente que a prioridade é saber o que está fazendo e o porquê; essas reflexões acerca de sua prática de ensino o fará coerente e seguro nas tomadas de decisões. A partir dessas atitudes, o docente ganha confiança em seu fazer pedagógico; daí surge o profissional ativo, aquele que não se satisfaz com o óbvio e toma para si os riscos, porém, o faz calculadamente e, se for necessário, se reinventa, vislumbra outras estratégias sobre o que deve ser desenvolvido com seu aluno AcDV e o que verdadeiramente importa ensiná-lo. Nesse mesmo viés, Bunk (1994) citado por Carlos Hué (2009), afere que as competências são uma série de conhecimentos e atitudes indispensáveis para desempenhar determinada profissão; dito de outro modo: ser capaz de solucionar problemas e

superar desafios de forma independente e criativa; também estar capacitado para cooperar com tudo que diz respeito a seu trabalho assim como na organização dele.

Por fim, é o “apesar de” que acaba por despertar no professor de literatura um novo olhar pedagógico, pois o AcDV e demais profissionais envolvidos em sua trajetória educacional são os principais atores desse palco de mão dupla que é a Educação, no qual ensinar é também aprender aquilo que se ensina, sobretudo em meio a tantas limitações.

2.2 O olhar de Clarice Lispector a ver o silêncio dos olhos cegos

Várias são as abordagens à temática da cegueira realizadas por Lispector em suas criações literárias, seja em sentido conotativo ou denotativo. Em *Água Viva* (1998a, p. 58), ela traz uma comparação: “E os nossos grandes olhos inexpressivos como olhos de cego quando estão bem abertos.” Ela simbolicamente faz alusão ao olhar vazio, o olhar para o nada absoluto. Já em, “Não sei explicar assim como não se sabe contar sobre a aurora a um cego.” (ibid., p. 83), nesse trecho mantém-se a comparação, porém, em um contexto reflexivo, a partir do qual pode-se questionar a real compreensão dos fenômenos naturais à pessoa cega enquanto fenômenos do mundo. E, ainda que Clarice Lispector não tivesse profundo entendimento acerca das questões que envolvem a sensível percepção da pessoa cega e seus desdobramentos na vida prática, a autora entende a complexidade de explicar os fatos e coisas da vida e do mundo em seu amplo aspecto à pessoa cega. Ela, ao colocar-se de forma metafórica como pessoa cega, diz: “Eu estou cega. Abro bem os olhos e apenas vejo. Mas o segredo - este não vejo nem sinto. Estarei fazendo aqui uma verdadeira orgia de detrás do pensamento?” (ibid., p.81) Uma possível leitura dessa citação é de que os olhos, enquanto um dos órgãos dos sentidos, só podem ver o que é externo, o que está fora do ser humano, ao passo que o que está “de trás do pensamento” pede a leitura subjetiva do olhar (visão) da mente, isto é, o “segredo” não é suscetível a ser “visto” com olhos corpóreos. Por isso, o ensino dessa obra merece ser articulado mediante às concepções mentais desenvolvidas pelos estudantes cegos, posto que é por detrás dos olhos onde todos os conceitos em torno das coisas existentes lhes são edificados.

Assim, como em *Água Viva*, a exposição dessas referências claricianas acerca da cegueira está presente em muitas de suas obras. Como por exemplo em *Perto do coração selvagem* ao enunciar que

é necessário certo grau de cegueira para poder enxergar determinadas coisas. É essa talvez a marca do artista. Qualquer homem pode saber mais do que ele e raciocinar com segurança, segundo a verdade. Mas exatamente aquelas coisas escapam à luz acesa. Na escuridão tornam-se fosforescentes". (LISPECTOR, 1980, p. 89)

Nesse fragmento a autora provoca uma reflexão sobre o poder da criação estética que raramente pode ser "vista" pelos olhos de "carne" – orgânico – muitas vezes cegos e, por isso mesmo, somente revelado ao apagar da visão externa e o imergir na escuridão que somente a Literatura é capaz de iluminar. Ainda na mesma obra, os versos que o pai de Joana fizera para que ela brincasse há, também, alusão à cegueira em "num dos que-é-que-eu-faço: Margarida a Violeta conhecia, uma era cega, uma bem louca vivia, a cega sabia o que a doida dizia e terminou vendo o que ninguém mais via... Uma era cega, uma bem louca vivia..." (ibid., p. 31-32) Nesse excerto, novamente aparece referência à visão além dos olhos e a perspicácia da pessoa cega.

Em *Laços de família* (1998b), o conto "Amor" tem todos os elementos de subversão simbólica, característica sempre presente nas narrativas de Lispector. Nesse conto, a personagem Ana, esposa, mãe e dona de casa, condiz com o "destino de mulher" a repetir a mesmice doméstica diária, até que certo dia ela vê um cego a andar pela rua mascarando seu chiclete. Nesse momento, Ana percebe-se, num clarão de lucidez, vítima do automatismo que ao ser iluminada emerge da escuridão o dolente processo de identificar-se com o sujeito invisual. O encontro com o cego mascarando chiclete tem um resultado particularmente inquietante em Ana, quando

Então ela viu: o cego mascava chicles... Um homem cego mascava chicles. Inclinada, olhava o cego profundamente, como se olha o que não nos vê. Ele mastigava goma na escuridão. Sem sofrimento, com os olhos abertos. O movimento de mastigação fazia-o parecer sorrir e de repente deixar de sorrir – como se ele a estivesse insultado, Ana olhava-o. E que a visse teria a impressão de uma mulher com ódio. O mal estava feito. Por quê? Teria esquecido de que havia cegos? A piedade a sufocava, Ana respirava pesadamente. Mesmo as coisas que existiam antes do acontecimento estavam agora de sobreaviso,

tinham um ar mais hostil, perecível... O mundo se tornara de novo um mal-estar.” (LISPECTOR, 1998b, p. 21-22)

Em algum ponto da história a personagem encontra um mundo que lhe é momentaneamente desconhecido; nesse contexto, entende-se que a figura do cego pode ser percebida como uma alegoria que guia a personagem a um momento fenomenológico de epifania e, ao mesmo tempo, de descentralização subjetiva na medida em que são postos à prova todos os seus valores individuais e a sua estrutura social, com o despertar de emoções paradoxais, até então desconhecidas e alheias à sua experiência.

Paralelamente, rastrear outras obras claricianas, além de *Água Viva*, para encontrar referências à cegueira e à pessoa cega foi imprescindível para que eu alcançasse, tanto quanto possível, o entendimento da autora no âmbito pessoal-real sobre tal tema. Assim, recorri, também, ao título *A descoberta do mundo*, no qual encontrei menções como

ele diria as coisas com a pureza de quem viu que o rei está nu. Nós o consultaríamos como cegos e surdos que querem ver e ouvir. Teríamos um profeta, não do futuro, mas do presente. (p. 150). A pior cegueira é a dos que não sabem que estão cegos. (p. 162). Quer dizer que o melhor olho é aquele que é a um só tempo mais poderoso e mais frágil, atrai problemas que, longe de serem imaginários, não poderiam ser mais reais que a dor insuportável de um cisco ferindo e arranhando uma das partes mais delicadas do corpo. Fiquei pensativa. Será que é só com os olhos que isso acontece? Será que a pessoa que mais vê, portanto a mais potente, é a que mais sente e sofre? E a que mais se estraçalha com dores tão reais quanto um cisco no olho. Fiquei pensativa. (LISPECTOR, 1984, p.323)

Nesse contexto, com viés tanto ficcional quanto real acerca da ausência da visão, surgem manifestações de cunho pessoal de Lispector ao inserir “Nota: peço licença para pedir à pessoa que tão bondosamente traduz meus textos em braile para os cegos que não traduza este. Não quero ferir os olhos que não veem...” (p.323) O que se nota nesse apelo de Clarice pode ser entendido sob mais de um aspecto, sendo dois deles: que a pessoa cega não é capaz de compreender sua escrita, ou que, por ser uma escrita muito densa, exigirá um esforço mental incomensurável do aluno-leitor cego, por exemplo. Pressupõe-se que não há a intenção deliberada de Clarice em conceituar o cego como alguém incapaz de entender sua obra, tendo em vista que mesmo as pessoas que enxergam se deparam com uma composição textual

reptadora em se tratando de suas obras. Sendo assim, seu cuidado pode ser entendido como um ato de deferência aos deficientes visuais.

Em face do exposto, é pertinente destacar que a pessoa cega compreende tudo a seu modo e mediante aos conhecimentos adquiridos anteriormente no que diz respeito à construção das imagens mentais em relação aos objetos do mundo, sejam concretos ou abstratos. O fato de tais imagens não serem exatamente iguais as formadas pelas pessoas que enxergam não devem ser compreendidas como falsas e, menos ainda, como inverdades; pois, para as pessoas cegas, a formação de conceitos se dá de maneira diferente, nada além disso. Jean Chevalier faz uma significativa e oportuna leitura a esse respeito ao dizer que

mesmo quando se furta a todas as tentativas de classificação, o domínio do imaginário não é o da anarquia e da desordem. As criações mais espontâneas obedecem a certas leis interiores. E mesmo se essas leis nos levarem ao irracional, é razoável procurar compreendê-las. Um símbolo não é um argumento, porém inscreve-se numa certa lógica. Existe, de fato, segundo Jean Piaget, *uma coerência funcional* do pensamento simbólico. (2001, p. 21)

À vista disso, um experimento capaz de legitimar tal conceito é vender uma pessoa com visão normal e dar a ela numerosos objetos a serem identificados e classificados pelo tato. É certo que a pessoa dessa experiência formará imagens mentais de tais artefatos por meio do imaginário, simbolizando-os à sua maneira. O mesmo ocorre com os deficientes visuais.

O livro *A Legião estrangeira* (1999, p. 40-41) é mais uma das obras de Clarice Lispector em que alusões à cegueira surgem com a força das figuras de linguagem numa dialética lírica, como aparece em “A casa sem olhos, com a potência de um cego.” Nesse sentido, é como se Clarice Lispector emprestasse sua alma criadora à narradora para simbolizar sua percepção acerca das pessoas cegas. Tal enunciação torna inevitável o questionamento: que “olhos” são esses a que ela se refere? Talvez seja tão somente uma representatividade sinestésica às avessas. À vista disso e supondo que nenhuma casa tenha olhos, pode-se presumir que a ausência deles se refere a uma casa abandonada na qual não há habitantes, logo, se não há ninguém vivendo nesse espaço não há olhos na casa. Ou, pode referir-se aos olhos de humanos cegos que nela vivam.

Outro fragmento a ser analisado sob a perspectiva da hipótese refere-se à expressão “com a potência de um cego”, sobre a qual pergunto: qual é a potência do cego? A potência do cego está nas demais percepções sensoriais como, hipoteticamente, tocar as paredes da casa, ouvir o rumor da chuva no telhado, sentir o cheiro da tinta fresca e úmida que há pouco coloriu um dos cômodos e foi comemorado com aromático café a liquefazer-se no paladar daqueles que nada enxergam, mas que a tudo percebem, inclusive a de “sentir” a presença do pintor antes mesmo que ele comunique a conclusão da pintura como visto em “fitava o interlocutor com uma fixidez reverberada de cego.” (1999, p. 83-84)

Nesse contexto, muitas são as menções a respeito dos cegos abordados por Lispector em suas obras. Como em *A via crucis do Corpo* (1998c), em que a autora escreve: “Uma vez fui a Campus de táxi-aéreo e fiz uma conferência na Universidade de lá¹². Antes me mostraram livros meus traduzidos para braile. Fiquei sem jeito. E na audiência havia cegos. Fiquei nervosa.” (p. 51) O último fragmento citado ilustra bem o olhar da autora sobre o não ver da pessoa cega; demonstra, sobretudo, sua preocupação e, talvez, até mesmo certa insegurança em proferir seu discurso a esses espectadores especiais.

Por fim, na impossibilidade de citar todas as referências à cegueira ou à pessoa cega, finalizo com *A paixão segundo GH* (1998d, p. 40) em que mais uma vez ela menciona a cegueira como um momento estratégico de autoconhecimento: “Voltada para dentro de mim, como um cego ausculta a própria atenção, pela primeira vez eu me sentia toda incumbida por um instinto.” Nesse trecho a experimentação instintiva é um exemplo clássico ao qual os críticos e estudiosos chamam de epifania clariciana. Isto é, um acontecimento advindo do universo da pessoa cega gera uma experiência transformadora naqueles que o vivenciam ou o intuem.

Diante do exposto, e retomando a ideia da dialética lírica, referida no início dessa subseção, Bachelard (2008, p. 186) registra que o ato da criação poética une alma e espírito numa dialética notável, o que vem abonar a percepção em torno da fenomenologia da alma. Por isso, em muitos casos, deve-se admitir a veracidade de que a poesia é um compromisso espiritual.

Assim, para para Bachelard, a dialética da inspiração e do talento estão situadas em dois polos: no da alma e do espírito. Psique e espírito são indispensáveis

¹² “lá” refere-se a Brasília. Nota da autora.

para estudar os fenômenos da imagem poética de *Água Viva* em suas diversas nuances, sobretudo para acompanhar a evolução das imagens líricas do devaneio à execução, em particular, ao realizar o estudo da fenomenologia da alma e da fantasia poética. O próprio devaneio é um fenômeno psicológico frequentemente confundido com o sonho. Porém, quando se trata de devaneio lírico, um devaneio que não apenas se diverte, mas também prepara delícias poéticas para outras almas, fica entendido, então, que não mais está se lidando com a sonolência. A alma pode entrar em um estado de calma, mas no texto poético o espírito fica a vigiar, relaxado, descansado, mas alerta. No entanto, para criar uma simples imagem poética para que o AcDV a perceba, não há necessidade de esquemas mirabolantes, somente os movimentos da alma, do tato e algumas adaptações de acesso à leitura e de alguns objetos são necessários. É desse movimento do imaginário, da alma e do espírito que trato aqui; são esses elementos primordiais que permeiam a compreensão e entendimento das pessoas cegas acerca do mundo e dos objetos que as cercam.

2.3 A autobio(radio)grafia do pensamento clariciano e o possível dialogismo com *Água Viva* e os devires do estudante cego

O dialogismo é a habilidade que o ser humano tem em expressar os pensamentos, ideias, opiniões e sentimentos, contraditoriamente. Pela via dos estudos bakhtianos, que se opõem aos conceitos dos formalistas russos, ao se arriscarem a distinguir a linguagem literária a partir da diferença estabelecida com a linguagem prática, referencial, Bakhtin (2002) destaca o que há de semelhante entre a circunstância da enunciação de todo e qualquer falante e a circunstância de enunciação daquele que produz Literatura: ambos estão subordinados a um diálogo que se examina em diferentes coeficientes, ou seja, entre o locutor e o interlocutor – autor e leitor – envolvido, entre o falante e o sistema linguístico, no qual se estrutura e do qual deriva o seu discurso particular a que Bakhtin nomeia de “multiplicidade de linguagens”. Para ele as relações dialógicas são estabelecidas por meio de qualquer material linguístico ou semiótico que ocorre entre a esfera do discurso, isto é, ao se transmutar em enunciado, tenha fixado a posição de um sujeito social.

Nesse sentido, *Água Viva*, por desenvolver uma narrativa poética consolidada no monólogo interior, insere-se nas características que, para Bakhtin, era antes um

jogo vivo desenvolvido nas "línguas" de poetas, sábios, monges, cavaleiros, dentre outros, todavia, esse aspecto não era compreendido como verdadeiro e inquestionável. Para ele o polilinguismo, organizado nesses "gêneros inferiores"¹³, não foi meramente apresentado como tal em relação a uma língua literária adotada em todas as flutuações de gêneros, ou seja, em relação ao núcleo verbal da vida ideológica-linguística.

Historicamente a língua literária conflitou com a língua oficial que está longe da área de contato com diferentes aspectos e níveis de autocracia. Em função disso, a palavra incorporada à zona de contato naturalmente dá espaço às significativas modificações semânticas: enfraquecimento e redução de seu modo metafórico, coisificação, concretização e redução ao nível da vida cotidiana e psicológico, não sob a perspectiva de uma formulação verbal e sim no possível monólogo interior do homem em transformação. Daí estarmos frente à complexidade da configuração do romance em monólogo dialógico, como é o caso de *Água Viva*, já que, geralmente, é esse gênero literário que comporta máximo uso de transmissão dos monólogos internos que, de acordo com a teoria bakhtiniana, nesse estilo de escrita

o romance admite introduzir na sua composição diferentes gêneros, tanto literários (novelas intercaladas, peças líricas, poemas, sainetes dramáticos, etc.), como extraliterários (de costumes, retóricos, científicos, religiosos e outros). Em princípio, qualquer gênero pode ser introduzido na estrutura do romance, e de fato é muito difícil encontrar um gênero que não tenha sido alguma vez incluído num romance por algum autor. Os gêneros introduzidos no romance conservam habitualmente a sua elasticidade estrutural, a sua autonomia e a sua originalidade linguística e estilística. (BAKHTIN, 2002, p. 61)

Além do mais, há um grupo específico de gêneros que exerce importante função nos romances, muitas vezes até a determinam em sua totalidade construindo, dessa maneira, as variações particulares deste gênero tais como confissões, diários, relatos de viagem, biografias, cartas e outros. Todo esse conjunto pode não só adentrar no romance como seu recurso elementar básico, como também determinar a forma do romance em sua integralidade. Cada um desses gêneros tem um significado verbal que inclui diferentes aspectos da realidade; o romance também o usa como um recurso sofisticado de manipular a realidade, como é o caso de *Água*

¹³ São considerados gêneros inferiores obras que combinam elementos de gêneros diversos. Nota da autora.

Viva, uma obra que passou por várias classificações de possíveis gêneros por apresentar hibridez radical, por meio de acontecimentos factuais e da fluidez do pensamento desdobrado na trama do diálogo interior.

Com efeito, a forma clássica da transmissão dos monólogos internos é que ele introduz ordem e harmonia estilística em um encaminhamento “desordenado e entrecortado” (BAKHTIN, 2002, p. 123) do monólogo interior da personagem. Além do mais, de acordo com seus principais indicadores sintáticos e estilísticos, permite a combinação orgânica e harmoniosa do monólogo interno de outra pessoa com o contexto do autor. Contudo, e precisamente ao mesmo tempo, ajuda a manter a estrutura expressiva do monólogo interior da personagem e uma certa reticência e instabilidade característica desse estilo, que é totalmente impossível de transmitir na forma “seca e lógica” (ibid., p. 123) do discurso relatado; essas distinções também as torna mais adequada para comunicar os monólogos internos daquele que os narra. A concepção acerca do discurso dialógico é um ato intrincado por configurar-se como um jogo complexo realizado na antítese do claro-escuro a transpassar o discurso que limita seus próprios aspectos semânticos e estilísticos. No que diz respeito a esse conceito, a representação literária, assim como a "imagem" do objeto, pode adentrar esse jogo dialógico de intenções verbais que se compreendem e se ligam a ele; pode também não os sufocar, mas, ao contrário, ativá-los e organizá-los. Logo, em uma obra literária o dialogismo se dá quando

o artista-prosador edifica este multidiscurso social em volta do objeto até a conclusão da imagem, impregnada pela plenitude das ressonâncias dialógicas, artisticamente calculadas em todas as vozes, e entonações essenciais desse plurilinguismo. Mas, como dissemos, qualquer discurso da prosa extra-artística – de costumes, retórica, da ciência - não pode deixar de se orientar para o "já dito", para o "conhecido", para a "opinião pública", etc. A orientação dialógica é naturalmente um fenômeno próprio a todo o discurso. Trata-se da orientação natural de qualquer discurso vivo. Em todos os seus caminhos até o objeto, em todas as direções, o discurso se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar, com ele, de uma interação viva e tensa. (ibid., 2002, p. 23-25)

Segundo Bakhtin, o mais inusitado é que a Filosofia da Linguagem e da Linguística preferiu orientar-se justamente sobre esse estado artificial e consagrado do discurso que foi substituído pelo diálogo e admitido como ordinário. Em consequência disso, o diálogo foi estudado apenas como forma sintética de

construção da fala, mas a dialogicidade interna da fala que permeia toda a sua constituição, todas as suas camadas semânticas e expressivas foram quase totalmente negligenciadas. Por essa razão, o diálogo interno do discurso não usa o formato de diálogo externo, não atua como uma ação autônoma da concepção que o discurso tem de seu objeto e do seu poder estilístico extraordinário.

Mediante os conceitos apresentados, a Literatura existencialista permeada por devires e dialogismo interior é a essência da narrativa de *Água Viva*, o que tornou imprescindível a abordagem acerca dos devires autobio(radio)gráficos do pensamento clariciano, o que remete também à ideia de Bergson (2006), ao aferir que ser é tornar-se, transformar-se; enquanto pensante é a duração do pensamento no movimento do devir, no objeto fluido, guiado pelo intuir compreendido como processo. O entendimento acerca da palavra “pensante”, que equivale a “racional”, está fundamentado no “bergsonismo” e em sua compreensão de pensamento. Para o estudioso francês, pensar de maneira mais densa, mais sistemática e intuitivamente, é refletir sobre a duração do pensar a si mesmo que, segundo ele, “pensar intuitivamente é pensar em duração”, isto é, deixar fluir o pensamento como a água que, viva, segue seu fluxo natural. É aceitar sua mobilidade e duração, teoria que alude à correnteza deslizante da obra – ou seja, o objeto “pensamento” viaja livre, ultrapassa os limites de encadeamento do pensar lógico.

Acerca da logicidade ao tema discorrido, conforme Ferrer (2020, p. 43) a teoria de Friedrich Hegel observa a autocompreensão exercida pela fenomenologia do espírito como um todo; vai desde considerá-la como o primeiro elemento do sistema científico até que se possa entendê-la como uma antevisão da ciência. Todavia, como tal, a oscilação da consciência relatada pela *Fenomenologia do espírito* não se dá fora do curso coerente interno da ciência como se desenvolve na “Ciência da Lógica”. Seu padrão de pensamento é mostrado pela experiência da consciência fenomenológica porque suas figuras são exemplos concretos do deslocamento de padrões de pensamento, ou seja, em seu próprio âmbito lógico abstrato. Desse modo, é considerada como a figura da consciência que explica as formas do pensamento: a coisa-em-si, existência e propriedade; segundo a *Fenomenologia do Espírito* “Percepção ou Coisa e Ilusão” alterna entre o modo de percepção como propriedade fundadora, resultando o verdadeiro da experiência da consciência percebida; assim, o modo de percepção é a propriedade-substrato, que nada mais representa do que a percepção de sua “verdade própria ficcional, a qual é de facto sempre refutada

pelo resultado da sua experiência, mas sempre novamente restabelecida pela consciência”, segundo Hegel.

No contexto relativo à consciência percebida, *Água Viva*, de maneira especial, exige maior atenção para que a compreensão da obra se realize de forma mais ampla acerca de seu enunciado autobio(radio)gráfico – aludo aqui a um equipamento imaginário capaz de radiografar o pensamento, mas, por sua inexistência, Clarice torna sua obra uma antibiografia, na qual, após eliminar ao máximo as ocorrências de fatos reais de sua vida e presentes na narrativa, fá-los desaparecer, quase todos. Contudo, ao abandonar suas lembranças e memórias do passado, desconstrói os elementos que compõem a autobiografia para arriscar-se a narrar o instante-já do pensamento ao tomar o “it” que pode ser entendido como o “isto-aqui-agora” para si e imerge nas profundezas deles, registrando-os na velocidade do pensamento descontínuo, ou seja, que acelera e desacelera. É assim que ela faz surgir, de modo inovador, sua originária e imediata verdade.

A respeito da autobiografia Elizabeth Muylaert Duque-Estrada cita o julgamento de Rousseau e o crítico literário suíço Jean Starobinski¹⁴ (Duque-Estrada, 2009, p.19): para o primeiro, “uma pessoa é sempre muito bem retratada quando se retrata a si própria, ainda que o retrato em nada a ela se assemelhe”. Esse juízo de valor, em razão dessa alforria do comprometimento com a realidade da independência de si mesmo, dita por Rousseau, não mais conversa com o reino da verdade entendida como legitimação dos fatos. Para o segundo, a escrita de si pertence ao território da veracidade; nesse território, onde tudo pode ser desfigurado e fabulado, o vocábulo legítimo desacomoda-se de qualquer encarceramento em razão de permanecer em constante movimento porque é impossível imitar uma realidade já existente, tendo em vista que – o vocábulo/palavra – só pode existir na qualidade de produção da sua “verdadeira verdade”, pois é um empreendimento impraticável, um contínuo convite ao fadado e eterno recomeçar. Assim é *Água Viva*, e não é por outra razão que a narrativa do pensar e escrever o pensamento é trespassada por uma sucessão de exílios e regressos como em

depois lentamente saí. Não como se estivesse estado em transe - não há nenhum transe - sai-se devagar, com um suspiro de quem teve tudo

¹⁴Crítico literário, historiador das ideias e ensaísta suíço. Lecionou Literatura Francesa na Universidade Johns Hopkins, na Universidade da Basileia e na Universidade de Genebra. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Jean_Starobinski. Acesso em: 11 out. 2023.

como o tudo que é. Também já é um suspiro de saudade, pois tendo experimentado ganhar um corpo e uma alma, quer-se mais e mais. Inútil querer: só vem quando quer e espontaneamente. (LISPECTOR, 1998a, p. 80). Tudo acaba mas o que te escrevo continua. O que é bom, muito bom. O melhor ainda não foi escrito. O melhor está nas entrelinhas. (Ibid., p.86)

Do mesmo modo, na sempre promissora e frustrada alegria de um cíclico recomeço como escreve Clarice Lispector (1998a, p. 77), “Voltei, agora tentarei me atualizar de novo com o que no momento me ocorre - e assim criarei a mim mesma.” No trecho “o melhor está nas entrelinhas”, aponta, entre os tantos devires de *Água Viva*, a sucessão de exílios e regressos, pois há nele a provocação não quanto ao entendimento do que está escrito em palavras, mas nas significações representativas ocultas que somente são reveladas por meio das deduções mentais do leitor invisual.

Além desses aspectos, outro a ser analisado acerca da “verdadeira verdade” é abordado por Duque-Estrada (2009, p. 39-40), ao discorrer a respeito de que a implacável subjetivação do conceito clássico da desestruturação do sujeito tem como cenário, independente de suas diversas concepções, uma “abertura” em que se compreende que a subjetividade se faz, invariavelmente, por meio de métodos de subjetivação “sempre em devir”, que não atendem a nenhum fim predeterminado e somente são acionadas no decorrer do processo – que é ininterrupto – contingente à própria existência do ser humano. Nesse sentido, a autora busca eternizar sua subjetiva felicidade por meio da objetivação da palavra:

essa felicidade eu quis tornar eterna por intermédio da objetivação da palavra. Fui logo depois procurar no dicionário a palavra beatitude que detesto como palavra e vi que quer dizer gozo da alma. Fala em felicidade tranquila – eu chamaria porém de transporte ou de levitação. Também não gosto da continuação no dicionário que diz: “de quem se absorve em contemplação mística”. Não é verdade: eu não estava de modo algum em meditação, não houve em mim nenhuma religiosidade. Tinha acabado de tomar café e estava simplesmente vivendo ali sentada com um cigarro queimando-se no cinzeiro. (LISPECTOR, 1998a, p. 81)

Os fragmentos aludidos validam o conceito de que a verdade do pensamento não pode ser convertida à inverdade, ela está incrustada na alma do sujeito do pensamento que reflete e escreve a si mesmo. É nesse sentido que o devir do sujeito na escrita subjetiva ou autobiográfica é materializado. Para Gilles Deleuze, (1991) o vitalismo do pensamento, sob a perspectiva de Nietzsche, expressa claramente o

engano das tentativas de tratar esse assunto exclusivamente com base em seu enfoque teórico; já que o conceito, independente das questões a que precisa responder a respeito da sua validade ou invalidade, é algo que só pode ser demonstrado pelo seu poder, por sua habilidade de resposta aos assuntos que lhe são apresentados. Dessa forma, e posto sob o conceito filosófico, o pensamento cumpre inúmeras funções determinadas por “variantes” que estabelecem complexa analogia entre si. Por isso, o conceito referente ao sujeito desempenhou por longo tempo dupla função: a de universalidade, quando essa veio a ser significada por atitudes e não mais pela materialidade, e a de individualidade, na qual o sujeito não pôde mais ser concebido como uma coisa ou uma alma qualquer, mas alguém que fala e com quem falamos.

Ainda, de acordo com Deleuze (ibid., p. 29), Hume, Kant e Husserl tiveram que lidar com a tradição filosófica do sujeito, a fim de especificar se e como esses dois enfoques em torno da concepção de sujeito, o eu universal e o eu individual, coexistem; caso existam, é admissível que haja um conflito a ser resolvido. Entretanto, com o aparecimento das variações “espaço-temporais”, a universalidade precisou dar lugar à singularidade. Contudo, o que mais importa para Deleuze é advertir que não se trata tão-somente de confronto teórico acerca da ciência da singularidade e da ciência do sujeito, perante o qual tem que se escolher o mais perfeito. De fato, não é sobre ser contrário ou favorável à “liquidação ou retorno” da subjetividade, ou de obter a verdade ou incorrer em erro, mas aceitar que pensamento e vida colidam, que se deixem levar em uma batalha criativa que impossibilite a ambos de serem sufocados na aceitação contínua desse desafio entre pensamento e vida. Deleuze, livre de quaisquer outros sentimentos, se inscreve em uma perspectiva que está sempre a olhar o devir, a qual não está interessada em buscar ou encontrar uma origem ou finalidade, é tão somente um propósito ambicionado, uma perspectiva tal qual o tempo cantado por Cazusa “o tempo não para, não para não, não para”, mas, ainda que não pare, jamais fica senil.

Nesse sentido, pensar o pensamento no momento em que ocorre é o mesmo que quebrar as correntes do passado e futuro, pois a instantaneidade do pensar dispensa uma cronologia lógica na linha do tempo. O lógico na narrativa de *Água Viva* é apagado para dar lugar a autobio(radio)grafia do pensamento. É nessa perspectiva que Clarice inventa o mais profundo mergulho em seus pensamentos, desmaterializando a própria existência corpórea para, enfim, dar lugar apenas ao que

lhe é essência do pensamento no agora, imaterializando-se para ser onde verdadeiramente existe: no pensar a si mesma. E, tendo em vista que os pensamentos são indomáveis, que não os controlamos e sim eles que nos determinam, Clarice navega a dimensão e profundidade de suas águas interiores braçada a braçada, em cada uma delas escreve e lança suas garrafas do “eu sou é o mundo” em seu oceano de papel indimensionável.

Assim, sob o enfoque alusivo a tal oceano, às vezes o leitor, em especial o discente cego, entra nesse mar e, semelhante ao surfista, sobe a “onda” de *Água Viva* – porém, por desconhecer sua altura e saber a profundidade de suas águas – quase se afoga em ondas lipes¹⁵, mas vai se equilibrando na parte mais alta e superficial dessa onda-discursiva. Por isso o professor deve atuar como a um instrutor de *surf*, tendo em vista que muitas e muitas vezes o aluno perde a prancha-textual: cai, imerge, emerge, agarra-se à prancha dos sentidos para retomar o controle da leitura e perdê-lo de novo e de novo – já que para alcançar sua essência terá que submergir em sua espuma¹⁶ conforme a analogia da figura abaixo.

Figura 5 - Surf literário

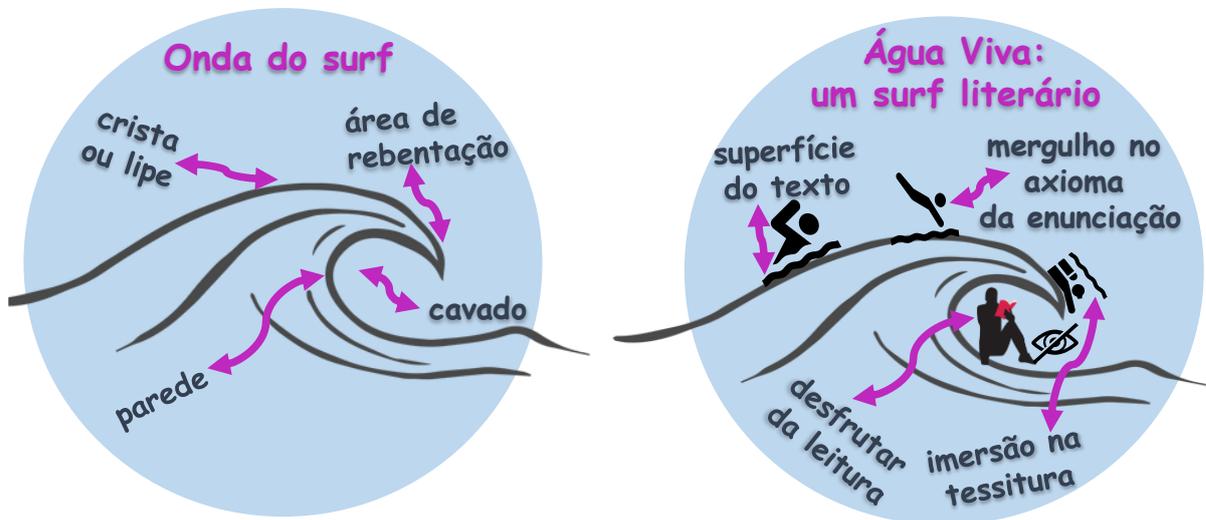


Imagem da autora

Isto é, essa leitura não deve ocorrer de maneira rasa, ela precisa atrair o leitor à área de rebentação¹⁷, – rompendo as limitações do aluno-leitor cego para que ele venha a

¹⁵ Lipe ou crista é a parte mais alta da onda - onde geralmente começa a quebrar a primeira espuminha.

¹⁶ A espuma é a parte em que a onda já quebrou.

¹⁷ Área de rebentação: é onde a onda, geralmente, se quebra e quando geralmente o surf entra em ação. Disponível em: <https://www.langai.com.br/post/1018/tipos-de-onda-pro-surf-e-como-elas-se-formam>. Acesso em: 12 out. 2023.

mergulhar no cavado, na côncava abertura que o levará a um entendimento mais intenso e profundo do enunciado conforme a analogia da imagem ilustrativa:

Ao atingir esse estágio, embora limitado pela cegueira, o estudante enfim poderá recostar-se confortavelmente na parede de tal onda literária e desfrutar do devir da obra clariciana e do fruir de si mesmo como um leitor reflexivo que aceita e permite que a sensorialidade presente na obra lhe desperte os sentidos perceptivos. É desse exercício de corpo inteiro que insurgirá a transformação do vir a ser do leitor cego.

Nesse aspecto, conhecer *Água Viva*, de forma mais abrangente, possibilitará ao professor de Literatura, que tenha entre seus alunos aquele com deficiência visual, realizar a mediação com um olhar análogo a surfar por suas ondas fluidas, inconstantes e, por vezes, insolentes, orientando-os a uma imersão mais significativa, visto que a obra assim o exige. Com efeito, uma performance mediadora voltada à inclusão fará que alunos cegos, assim como os normovisuais, mais que molhar os pés em uma poça d'água rasa, naveguem onda adentro da enunciação lispectoriana. E como já disse Fernando Pessoa: "Navegar é preciso, viver não é preciso". Desse verso surge a pergunta: há como viver com precisão quando se trata de pensar o pensamento? Essa possibilidade é nula em se tratando de *Água Viva*, já que o devir do aluno cego, quanto à compressão dessa obra, dependerá muito da forma como ela será mediada, e em como o estudante deficiente visual irá se apropriar, sobretudo, do subjetivismo lírico presente na narrativa. Sendo assim, o dialogismo¹⁸ depende de como funcionará as diversas linguagens na tríade: texto-professor-aluno cego constituindo, desse modo, um processo de recepção/percepção do enunciado de dessa obra que venha a preencher um espaço em que a linguagem pertença igualmente ao locutor e ao locutário na interação mútua com o texto.

Além disso, para que o dialogismo faça sentido e seja significativo há de se entender a necessidade de estabelecer um ponto de conexão entre o enunciado e as expectativas do estudante cego enquanto leitor, pois que, para pensar o pensamento clariciano, é indispensável embarcar em uma estrada líquida e imprevisível – sem direito à bússola. O monólogo de *Água Viva* se torna uma interação dialética viva a

¹⁸"O diálogo das linguagens não é somente o diálogo das forças sociais na estática de suas coexistências, mas é também o diálogo dos tempos, das épocas, dos dias, daquilo que morre, vive, nasce: aqui a coexistência e a evolução se fundem conjuntamente na unidade concreta e indissolúvel de uma diversidade contraditória e de linguagens diversas" (BAKHTIN, 2002, p. 161).

partir do momento em que a narradora começa a dialogar com o “tu” e com o leitor subvertendo, desse modo, o conceito de que no monólogo haja somente uma voz.

Sob outro ponto de vista, a dialética depende de opiniões. Isto é, se o conhecimento arbitral for válido e coerente, pode-se ver nele o resultado de um procedimento dialético. Nesse sentido, João Carlos de Carvalho, em abordagem sobre a escrita clariciana, menciona que

sua problemática, que envolve também pertencimento e fronteira, em um limite nunca antes visto em nossas letras, salta aos olhos em toda sua obra. Suas personagens fragmentárias, dolorosas, revelam um mundo difícil de situar, mesmo que filosoficamente muito sofisticado. Quanto mais elementos contraditórios ela puder lidar, mais monumental é o papel do Eu na sua tentativa de se configurar diante dos desafios sógnicos. Sim, uma prosa altamente subjetiva, entretanto, que traz encrustada em si a necessidade de reconhecimento e que só poderia desabalar na condição dialógica muito *sui generis*. (2017, p. 269-270)

No caso de *Água Viva*, o dialogismo se realiza com um “tu” não identificado (universal) e com o próprio leitor – que pode ou não ser cego – ao qual a narradora se dirige constantemente. E, mesmo assim, a fluidez enunciativa da obra em questão parece não levar o leitor a lugar algum, mas, concomitantemente, o arrasta no encadeamento de seus pensamentos, não o deixando ir ou ficar. Tal fluidez só pausa – para ela e para o leitor – quando, por exemplo, a narradora escreve: “Penso que agora terei que pedir licença para morrer um pouco. Com licença – sim? Não demoro. Obrigada”. (1998a, p.60) Nesse caso, “morrer um pouco” sugere ser uma menção ao ato de dormir, já que ela retorna e comunica ao leitor “voltei” (ibid., p.63); seria como se esses intervalos autorizassem seu leitor a respirar fora do texto, fazendo parecer que, nessas pausas, aquele que a lê venha a respirar, ainda que a meio pulmão, porque o navegar pensamentos continua. É como se ela dissesse ao leitor [acorde também], pois “o que escrevo continua” (ibid., p. 94).

Entende-se dessa forma que os devires do pensamento autobio(radio)grafado pela autora não cessam, por isso é admissível interpretá-lo como o que “penso” continua, e como o ato de pensar é o núcleo de narrativa, a autora leva seu leitor a questionar os pensamentos acerca de si mesmo durante e pós-leitura. Nesse enredo sem enredo, é a narradora-autora que tem uma bússola (des)orientada ao escrever:

Eis que de repente vejo que não sei nada. O gume de minha faca está ficando cego? parece-me que o mais provável é que não entendo porque o que vejo agora é difícil: estou entrando sorrateiramente em contato com uma realidade nova para mim e que ainda não tem pensamentos correspondentes, e muito menos ainda uma palavra que a signifique. É mais uma sensação atrás do pensamento. (LISPECTOR, 1998a, p.64)

Visto dessa forma, fica evidente que a narradora-autora é quem quase controla o navegar-texto-pensamento que tudo oferece ao leitor cego, inclusive um passeio literário no qual, inquieta, questiona o processo da formação do próprio pensar, performance que é um convite ao aluno-leitor cego a também participar da sua “revolução” interior por meio de uma autoescrita de onde jorra o devaneio em devires que, para ela, é no “instante-já” do pensamento. A esse respeito Duque-Estrada (2009, p. 179) articula que o fenômeno de escrever a si mesmo, em qualquer que seja o organismo teórico e por mais amplo que ele se apresente, não se deixa apreender, em outras palavras, não mais se trata de discutir acerca de uma ou outra narrativa autobiográfica em especial, trata-se de ir o mais longe possível a fim de refletir “sobre o processo sem fim e sem fundo em que o *eu* se tece na trama da escrita”.

Diante desse contexto, cabe lembrar que em se tratando da narrativa dialogicamente lírica de *Água Viva*, na qual a personagem central, a figuração e a força, assim como a morfologia e a dinâmica textual estão ligadas organicamente a fim de produzir uma realidade semiótica moderna e criativa do vir a ser incorporado, dialógica e poeticamente à obra, em que, ao contrário da hipótese de que exista uma intransponível fronteira a separar os espaços da prosa e da poesia, não corresponde à verdade, visto que há numerosos exemplos que comprovam que tanto a prosa pode admitir traços poéticos, quanto à poesia os aspectos prosaicos, como se pode constatar no enunciado:

O que te direi? te direi os instantes. Exorbito-me e só então é que existo e de um modo febril. Que *febre*: conseguirei um dia parar de viver? ai de mim que tanto morro. (ibid., p. 20) [...] O que diz este jazz que é improvisado? diz braços enovelados em pernas e as chamas subindo e eu passiva como uma carne que é devorada pelo adunco agudo de uma águia que interrompe seu voo cego. Expresso a mim e a ti os meus desejos mais ocultos e consigo com as palavras uma orgiaca beleza confusa. (ibid., p. 22)

Os recortes da narrativa lispectoriana citados vem a validar o discorrido acerca do devir e do dialogismo presentes nesse romance. Nos dois fragmentos nota-se claramente um discurso que supostamente interroga o leitor, seja ele cego ou não, sobre as transformações (devires) possíveis de ocorrer no futuro, assim como também dialoga com seu interlocutor por meio de um chamamento que o atrai a pensar com a autora suas reflexões introspectivas. Percebe-se, ainda, a dialética a mostrar que independente de quem produza a Literatura e de quem a leia, ambos estão submetidos a um diálogo em que diferentes influências são observadas entre o locutor e o interlocutor, ou seja, entre o autor e o leitor.

Torna-se imprescindível, portanto, esclarecer que o professor ao ensinar uma obra literária tecida com linguagem altamente subjetiva-abstrata para o estudante com cegueira adquirida ou congênita, para esse último, mais do que para o primeiro, a circunstância a ser enfrentada é bastante delicada. A esse respeito Schittine (2017) adverte que ao lidar com leitores cegos deve-se pensar, também, que eles perderam contato visual, ou jamais o tiveram com o livro e que dentre as ferramentas existentes é importante apresentar uma que lhes garanta autonomia no processo de leitura. Afora isso, sabe-se que o olhar é o mediador direto entre o leitor, o texto e o livro, um objeto que ao ser tocado revela sua dimensão, sua textura e cor. Na perspectiva dos elementos que compõem o contato com o livro e, conseqüentemente, com a leitura, se associada à visão de Paul Cézanne¹⁹, que tentou perseguir a especificidade da representação imagética tomada como desafio para sua vida e obra. Ao pintar, sua ideia era captar sentimentos e paralisar o movimento, ou seja, um quadro deveria imprimir a visão significativa daquele que o pinta, por isso, efêmero, aberto e incompleto. O mesmo ocorre com a imagem que o leitor cego cria mentalmente acerca dos objetos concretos e abstratos que compõem o enunciado de sua leitura, pois remonta à consciência primária em que o discernimento entre os sentidos, todos eles, são enigmas a se decifrar. Portanto, a cegueira passa a ser, não exclusivamente do corpo, mas do interior, já que a “deformação ou deficiência” nos olhos “de carne” pode ser compensada pela impressionante visão interior.

¹⁹ Paul Cézanne (1839-1906) foi um pintor pós-impressionista francês. Sua obra radicalmente inovadora foi além do impressionismo em busca de uma nova arte. Disponível em: https://www.ebiografia.com/paul_cezanne/. Acesso em: 23 out. 2022.

3 OS FRONTEIRIÇOS ENTRELUGARES DA VISÃO INTERIOR EM ÁGUA VIVA

Há uma fronteira entre “olhar e ver”, já que os olhos, em sentido conotativo, são janelas abertas que abrangem a concepção do mundo em si e do ser-no-mundo. São essas duas lentes receptoras imagéticas que admitem a capacidade de perceber-se simultânea e rapidamente no espaço e a captar informações do todo. Nesse sentido, a perda da visão afeta diretamente a relação dos indivíduos com os lugares em que vivem, sobretudo porque a visão não é um simples estímulo luminoso, mas um processo seletor e criativo em relação ao ambiente. A visão é um dos principais sentidos que permite constituir significado e estabelecer nossa relação com o ambiente espacial, e sua perda afeta diretamente a forma como notamos e construímos a realidade impelindo as pessoas cegas a encontrarem seu próprio modo de pensar o espaço. Desse modo, a pessoa invisual recorre aos outros órgãos sensoriais para aprender a reconhecer e formar conceitos relacionados ao tempo-espaço, ao concreto e abstrato e ao referente e referencial. Contudo, tais conceitos não serão concretizados sem que na infância a criança com cegueira congênita tenha passado pelo processo de estimulação precoce. O que para Marcia Regina Vissoto Carletto configura

a necessidade de atenção precoce, nas primeiras semanas de vida de crianças cegas de nascença ou que se tornam cegas precocemente, é diretamente proporcional às suas possibilidades de desenvolvimento motor, social, cognitivo e emocional normal (s.d., p. 2-5).

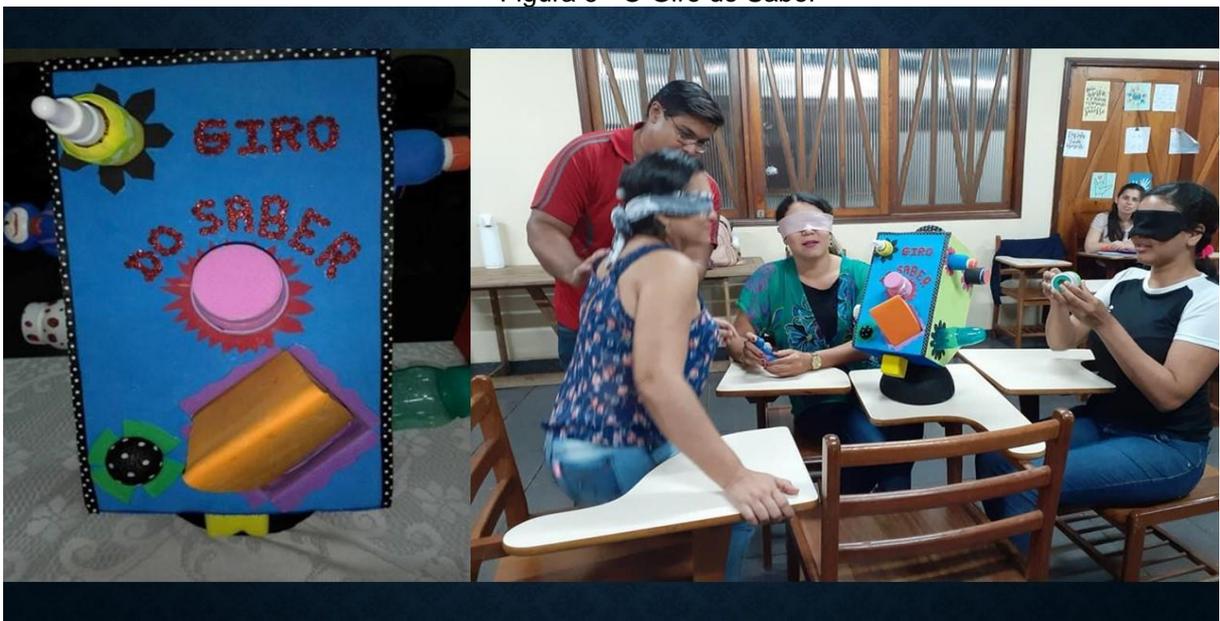
Esse procedimento é determinante para a otimização do seu desenvolvimento no decorrer da vida escolar, envolve o trabalho e empenho dos pais e profissionais especializados no período de zero a cinco anos de vida da criança com cegueira. Essa ação compreende atividades que atendam todas as áreas do conhecimento, a saber: que a criança passe pela estimulação precoce e pelo Pré-Braille²⁰, pois, assim como a criança normovisual passa pelo período Pré-escolar em que as percepções dos cinco sentidos humanos são estimuladas, a criança cega passa igualmente por esse processo até que atinja a idade de ser alfabetizada no Sistema Braille. Essa trajetória

²⁰ Pré-Braille é o período que antecede a alfabetização em Braille. Disponível em: <https://hotmart.com/pt-br/marketplace/produtos/oficina-de-pre-braille/L59382125N>. Acesso em: 26 jun. 2023.

de apropriação do conhecimento dos objetos ao seu redor lhe ajudará a desenvolver a competência leitora em idade adequada, visto que a compreensão dos elementos que compõem o universo da narrativa literária converge do conhecimento que as pessoas têm sobre as coisas do mundo, um exemplo é a pessoa cega ler em um enunciado a expressão “tecido áspero”, se ela nunca experimentou a aspereza pelo tato, dificilmente formará um conceito sobre a sensação do “não liso”.

As imagens a seguir mostram uma peça de recursos sensoriais que construí para ministrar o curso de “Metodologia do Pré-Braille na alfabetização da pessoa com deficiência visual”, tal curso visa capacitar professores que assistem a alunos cegos em sala de aula regular e de Atendimento Educacional Especializado (AEE)²¹, e também atuam na alfabetização da pessoa cega.

Figura 6 - O Giro do Saber



Fonte: Arquivo pessoal.

“O Giro do Saber” consiste em uma peça giratória na qual encaixam-se objetos de formas geométricas, frascos contendo água e suco, perfume, algodão, pregos, pastilhas Tic-tac, esparadrapo, entre outros; tudo que for comestível e potável o aluno pode experimentar. O objetivo é estimular e treinar de maneira lúdica e prazerosa o tato, o olfato, o paladar e a audição, assim como os movimentos manuais

²¹ AEE tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&Itemid=30192. Acesso em: 25 abr. 2023.

de abrir e fechar diferentes tipos de tampas. A figura registra alguns professores do curso de Pré-Braille vendados e experimentando as possibilidades de seu uso no que concerne à percepção das formas, dos cheiros, das texturas e dos sons que o recurso pedagógico de baixa tecnologia²² pode oferecer ao aluno cego.

Outro expediente que criei foi a tela tátil. Uma metodologia que promove por meio do tato a identificação dos elementos que compõem sua paisagem e que, depois de observada pelo toque do discente cego, pode-se solicitar que crie uma história com todas as figuras identificadas por ele em uma narrativa escrita em braille, oralmente, ou gravada no celular; as duas últimas opções podem ser utilizadas caso o aprendiz ainda não tenha domínio da escrita braille.

Figura 7 – Tela tátil



Fonte: Arquivo pessoal (2019).

Posto isso, entende-se que cada etapa do ensino deve englobar os aspectos cognitivos, físicos e psicológicos, seja da criança, do jovem ou do adulto cego em processo de alfabetização, devendo priorizar suas necessidades, como também estimular seu desenvolvimento e seu agir no mundo de forma autônoma e independente. Isso é o mesmo que abrir as portas das possibilidades para, posteriormente, inseri-los ao universo da leitura. Entretanto, não é somente a partir

²² Baixa tecnologia: recursos de baixa tecnologia são aqueles que não apresentam nenhum item de componente eletrônico, não requer, por exemplo, uso energia, pilhas e baterias. Disponível em: <https://civiam.com.br/entenda-o-que-e-tecnologia-assistiva/>. Acesso em: 11 mai. 2023

dos estímulos recebidos que o aparelho psíquico da pessoa cega, em sua esfera mental ou comportamental, tenha esses como únicos fatores responsáveis por seu desenvolvimento, suas experiências individuais também exercem esse papel, já que todos os seres humanos, desde antes do nascimento até a morte, remodelam e reorganizam incessantemente a estrutura e a função de cada cérebro de forma exclusiva.

Nesse viés, Maria Cecília Rafael Góes (1995, n. p.), sobre a mediação semiótica²³ do funcionamento psíquico ampara e sustenta que é a partir da intersubjetividade, isto é, da comunicação das consciências individuais umas com as outras, realizada com base na reciprocidade do sujeito que o acesso à realidade se concretiza por meio da significação e pela mediação do outro. Ou seja, a semiótica investiga como o ser humano consegue interpretar as coisas, sobretudo o ambiente que o envolve; é a teoria que estuda como o indivíduo confere significado a tudo que o rodeia. A saber, para as pessoas cegas assim como para as normovisuais, antes de acionar os mecanismos sensoriais e transformar “coisas” em objetos identificáveis, elas são tão somente coisas.

Nesse aspecto, convém enfatizar que os planejamentos escolares com atividades de leitura, enquanto objeto do mundo, precisam direcionar os alunos cegos para progressos conceituais que atinjam níveis mais altos de pensamento e aprendizado reflexivo. Para esse tipo de ação é indispensável conhecer como a pessoa cega pensa, o seu nível de desenvolvimento cognitivo e como a escrita e a leitura consolidam suas características linguísticas e sociais na concretude do mundo, assim como sua capacidade de interpretar as várias linguagens do universo literário.

Nesse seguimento, o ensino de Literatura aos deficientes visuais com cegueira congênita e já alfabetizados é bastante interessante se o entrecruzamos com os entrelugares da narrativa de *Água Viva*, oportunizando e estimulando a formação dos conceitos subjetivos da pessoa cega. O ensino dessa obra literária é instigante por sua estrutura fluida que logo pelo título “água” sugere uma Literatura anfíbia, ou seja, uma metáfora na qual a introspecção indica a imersão no incessante movimento

²³A Semiótica estuda os tipos possíveis de signos (a linguagem verbal e não-verbal. Disponível em: chrome-extension://efaidnbnmnibpcajpcglclefindmkaj/http://www.uel.br/eventos/eneimagem/anais/trabalhos/pdf/Moimaz_ericaramos.pdf Acesso em: 13 jun. 2023.

do pensar, e em “viva” o movimento, a linguagem não estática e não linear a deslizar nesse espelho d’água narrativo.

É no decorrer da leitura que a fronteira visual do AcDV e os entrelugares de *Água Viva* podem vir a se confrontar, quando, então, o professor poderá perceber quais competências interpretativas já foram consolidadas por seu aluno, assim como aquelas que poderão ser desenvolvidas por meio dos quatro sentidos sensoriais preservados. Uma vez que, para essa comunidade, diferentemente da normovisual, tal compreensão só pode ser alcançada por vias que não a visual. Contudo, no parecer de Vygotsky (2004), a interpretação e o significado da informação sensorial não depende de um determinado sensor, mas da forma como a informação é interpretada pelo encéfalo e adquire significado, dado que aprendizagem e o reconhecimento dos objetos e coisas do mundo têm como base as relações sociais e a interação entre os sentidos através da intervenção do encéfalo e das funções psicológicas superiores – a memória, consciência, percepção, atenção, fala, pensamento, vontade, formação de conceitos e emoções intercambiam-se nesta rede de nexos ou relações e formam, assim, um sistema psicológico em que as funções se relacionam entre si.

Além disso, o complexo sistema visual inclui informações relacionadas à forma, movimento e cores que não seguem uma única trajetória, mas pelo menos três fluxos cerebrais que interagem com o encéfalo. Esse seguimento em paralelo manifesto nas pessoas cegas levanta uma questão: como os dados são reunidos em uma única imagem de três maneiras diferentes? Vigotsky diz que a resposta admissível assinala um ponto chave: o mecanismo de ligação. Isto é, as conexões referenciais adquiridas sobre forma, espaço, temporalidade e tudo mais que estabelece a concretude no mundo são relacionadas para que a formação dos conceitos mentais se realize de maneira individual, porém, não menos verdadeira do que as realizadas por quem é normovisual. Enquanto enxergantes, ao ver um objeto, podemos reconhecê-lo porque as várias características que o define estão concatenadas a um mecanismo de ligação, seja pela ativação de um grupo de neurônios ou por uma representação na supercoluna do córtex visual. No entanto, seja qual for o processo sempre existem certos padrões que podem ser considerados excepcionais, nesse caso, tal modelo de representação se aplica ao deficiente visual congênito que recorre às suas vivências experienciais particulares para atribuir significado às materialidades existentes.

Nesse contexto, a fenomenologia de Husserl (1990) estuda a consciência e os objetos da consciência, ou seja, entrecruza a realidade subjetiva e diz respeito à construção de sentido e formação da imagem mental dos objetos e coisas do mundo; esse entendimento é admissível ao ser relacionado à construção da consciência simbólica da pessoa cega congênita. O fenômeno da redução da "epoché" é um processo pelo qual tudo que é informado pelos sentidos e transformado na experiência da consciência é um dado que consiste em estar ciente de algo: coisas, imagens, imaginação, ações, relacionamentos, pensamentos, eventos, memórias, sentimentos e demais elementos que compõem a experiência da consciência – conhecimento – de si e dos objetos.

Nesse sentido, o filósofo defende que, ao estudar as experiências humanas, os estados de consciência, objetos ideais e o fenômeno que é consciente de algo, não deve causar preocupação se ele corresponde ou não a objetos no mundo fora da mente, o interesse da fenomenologia não é o mundo existente, mas a forma como o conhecimento do mundo é realizada para cada ser humano. Sob esse ângulo, o conhecimento da pessoa cega opera segundo sua apropriação de sentido e forma, realizando-se conscientemente por meio de buscas que lhe permitam atribuir significados a tudo que seus sentidos possam perceber; em outras palavras, referem-se aos objetos enquanto coisas do mundo ou enquanto ato. Logo, reduzir acontecimentos fenomenológicos requer suprimir atitudes, crenças, conjecturas e ignorância do mundo exterior para enfatizar uma pessoa em particular em uma experiência focada, porque esta é a realidade para ela, e desse modo

a evidência confunde-se com o simples ver, o olhar do espírito desprovido de essência, em todos os casos um só e o mesmo e em si indiferenciado: o ver divisa simplesmente as coisas; as coisas simplesmente existem e, no intuir verdadeiramente evidente, existem na consciência, e o ver centra-se simplesmente nelas. No caso, tratar-se-ia de uma captação direta, em que o pegar ou apontar para algo significa uma ação sobre algo que já se encontra "aí", já está evidentemente dado. (HUSSERL, 1990, p. 32)

Entende-se, assim, que a consciência para a pessoa cega é propositada, já que advém do encadeamento entre a consciência e o mundo, visando às coisas do mundo e atribuindo-lhes significações, enquanto as coisas visadas pela consciência recebem sentidos. O ser da consciência é a propositividade; é o direcionamento da consciência para fora. Conseqüentemente, o trabalho da fenomenologia para Husserl

é a representação da essência da consciência-ação e sua relação com a essência das coisas. O fenômeno é a vida e o comportamento humano que percebemos, imaginamos, lembramos, idealizamos, as práticas, as artes, os valores, as crenças, enfim, é a significação de toda a realidade.

A pessoa cega congênita “observa” um objeto ou coisa com os sentidos remanescentes – tato, olfato, audição e paladar – cria uma relação com esse objeto por intermédio da consciência intencional do querer aprender, do querer tomar consciência dos objetos. Esse é um autêntico movimento, pois é o ato de estabelecer profundidade, reconhecimento e significado às coisas do mundo. É dessa maneira que o deficiente visual abre sua percepção acerca do experimentar os objetos, ou seja, coisas e fenômenos dados e postos no mundo como elementos perceptíveis. Contudo, tal consciência como o perceber a oposição entre o belo e o feio, o interessante e desinteressante, o feliz e o triste, expressões faciais receptivas ou frias. Seriam esses adjetivos para a pessoa que tem como barreira a ausência da visão, “abstratos”? De certo modo, sim, porque são condições que exigem o ato de “olhar e perceber”; entretanto, não há como tocar, ouvir, cheirar ou sentir o sabor desses adjetivos. Entende-se, desse modo, que a consciência é diferente das coisas porque elas não se estabelecem a partir das coisas, mas lhes dão sentido.

Acerca da lógica consciencialista, embora fique claro que o conhecimento não esteja limitado à faculdade visual do ver ou não ver, este permanece como condição do outro. Todavia, cabe também esclarecer que a maior parte dos seres existem como normovisuais e abrange o conhecimento dos objetos do mundo predominantemente por meio da visão – das imagens recepcionadas pelas retinas e todos os demais sentidos. De acordo com o que remonta categoricamente à fenomenologia de Husserl, que designa o homem como “animal racional” e questiona seus princípios, seria possível refletir sobre a cegueira de diferente maneira? Por qual razão não se questiona como é o pensar e o aprender daquele que vive como sujeito invisual? As interrogações são muitas e as respostas assinalam que não se pode ter certeza de que sem a visão não haja o pensar e a capacidade de aprender, essa seria uma ideia reducionista que impossibilitaria a investigação sobre o compreender do humano cego e a construção de seu conhecimento. O mais acertado seria questionar de que forma o conhecimento se realiza para a pessoa sem visão.

No que concerne ao tema “conhecer sem ver”, retomo aqui o conceito da teoria de Husserl (1990, p. 24-25) e sua afirmação de que: “O imanente²⁴, está em mim; o transcendente, fora de mim.” Essa ideia sob uma reflexão mais cautelosa mostrará, no entanto, que há uma distinção entre imanência inclusa e imanência no sentido do dado em si mesmo que se constitui na evidência. Isto é, o imanente incluso é aquilo que permanece, perpetua e é dado como incontestável, além dele, não há mais nada a ser mostrado; “intenta para lá de si mesmo”, já que o intencionado também é “autodado”, de forma inteira e totalmente acertada.

À vista disso, não há autorização ao uso do transcendente (o imanente não inclusivo); para ter acesso a ele, é preciso fazer uso da “redução fenomenológica”. O motivo dessa redução é a ausência de clareza de como o conhecimento pode alcançar o que transcende, o não “autodado” e sim o “trans-intentado”, o que vai além do que se é; nesse sentido, seguramente, nenhum dos conhecimentos e ciências transcendentais os pode sustentar segundo os princípios da clareza. Desse modo, buscar pela clareza implica querer perceber a possibilidade que o compreender dispõe, ou seja, ver sua essência, se analisado seu significado; o que se quer ver diante dos olhos é a essência e as possibilidades desse apreender; querer torná-lo, intuitivamente, em conhecimento legítimo. Husserl assegura ainda que o ver não tem capacidade de evidenciar-se; por esse motivo a pessoa cega que anseia por se tornar normovisual, mas não obtém o objeto de seu desejo por meio de todos os avanços científicos, defronta-se com teorias físicas e fisiológicas que não são capazes de lhe conceder nenhuma luz, nenhuma clareza visual intuitiva do sentido das cores, tal como as pessoas que enxergam as vê.

O ensino de *Água Viva*, no que diz respeito à aplicabilidade do conceito de Husserl acerca da redução fenomenológica, em uma experiência vivenciada com meu aluno cego nas disciplina de Literatura e Artes, quando optei, então, pelo formato interdisciplinar, o qual proporcionou significativa interação entre ambas, visto que a segunda abordava os artistas plásticos surrealistas, e a tela analisada era, na ocasião, *The Persistence of Memory*²⁵, de Salvador Dalí: o artista do sonho, do mistério, da ilusão e um grande representante do surrealismo. Analisar essa obra para a turma

²⁴ Que está contido de maneira inseparável na natureza de um ser ou de um objeto sem interferência de qualquer ação externa. Imanente, o oposto de transcendente.

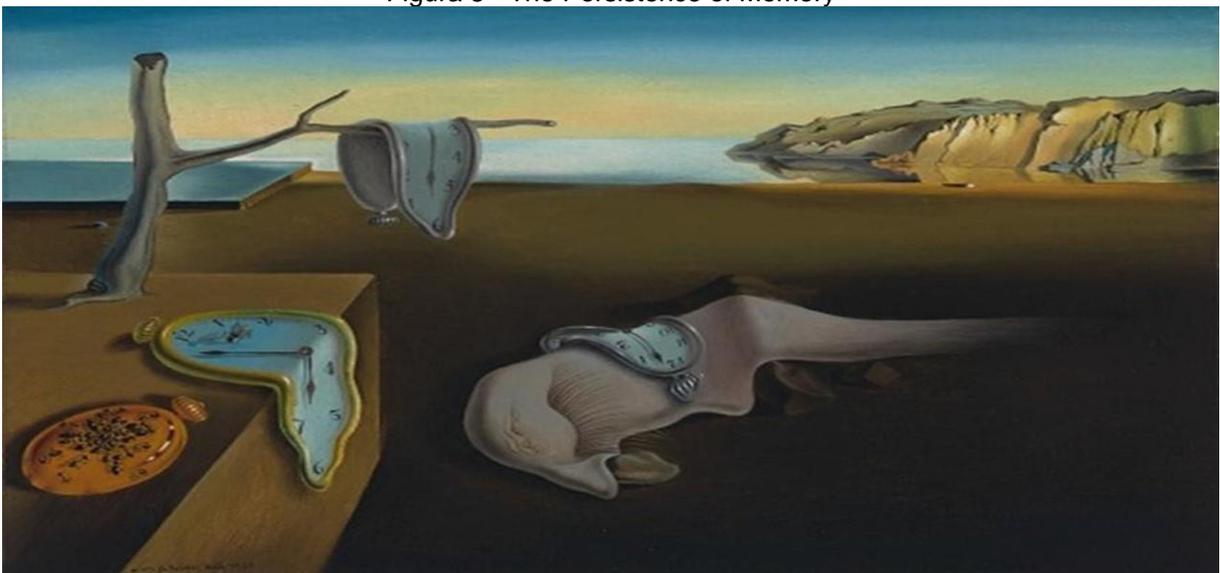
Disponível em: <https://www.dicio.com.br/imanente/>. Acesso em: 16 abr. 2023.

²⁵ A persistência da memória, 1931 – óleo sobre tela.

não oferecia grandes dificuldades, exceto por um aluno com cegueira, todos os demais eram alunos normovisuais. Mas o que parecia simples, mudou de configuração ao planejar a referida aula, já que eu precisaria buscar recursos adaptados que oferecessem, na medida do possível, acessibilidade a esse aluno e que lhe proporcionasse algum conhecimento sobre “coisa” posta, ou seja, o necessário para que a formação da imagem mental subjetiva, acerca da tela, lhe permitisse designar algum sentido à obra, para que, assim, se realizasse o “fenômeno dado em si mesmo além do imanente incluso” e ele pudesse se apropriar, minimamente, do prazer de entender que a obra de Dalí está situada no campo do que transcende, assim como a obra literária *Água Viva*.

A exemplo disso, as memórias que evoco aqui referem-se ao período em que lecionava as duas disciplinas para turmas do Ensino Médio, as quais já mencionei. Logo, associar a obra de Dalí à narrativa de Clarice mostrou ser uma estratégia pertinente para trabalhar dois diferentes campos da arte, concomitantemente. A ideia surgiu, sobretudo, por essa obra literária ser igualmente transcendente como a pintura “A persistência da memória”, na qual a narradora-personagem, uma artista plástica e iniciante na escrita, leva a extremos a insurreição protocolar e a desestruturação da configuração romanesca. Além disso, a trama narrativa de Clarice Lispector é sustentada pela linguagem alegórica e a ideia transcendentalista, tão liquefeita quanto os relógios de Dalí.

Figura 8 - The Persistence of Memory



Disponível em: <https://www.theartist.me/art/salvador-dali-famous-paintings-surrealism/>. Acesso em: 18 jan. 2023

Tendo em vista a referência do fenomenólogo Husserl quanto à impossibilidade de a pessoa cega atribuir sentido às cores – particularidade que abordarei com maior precisão no decorrer dessa escrita –, relato aqui uma outra problemática com a qual me deparei que era descrever, além das cores, as formas-líquidas-diluídas dos relógios que compõem o cenário da tela de Dalí. É sabido que as pessoas com cegueira congênita, se bem treinadas, identificam formas sem grandes entraves, como saber exatamente se o formato do relógio é circular, retangular ou quadrado em sua natureza de inflexível metal por meio do recurso tátil. Entretanto, as formas dos relógios era um desafio que eu precisava vencer.

Deste modo, após pensar longamente sobre o que e como fazer a exposição da obra de Dalí, decidi adaptar uma tela em isopor; reproduzindo o mais fidedignamente possível a obra original. Tal adequação da tela se deu da seguinte forma: para representar o céu usei algodão branco e dois tons de azul (advirto que ao fazer descrição para o aluno cego, não se deve fazer referência às variações das cores, basta simplesmente dizer “azul”, tendo em vista que, para a pessoa cega, reduzir excessos de informações soma mais à sua compreensão do objeto dado); para a água usei Amoeba – gel modelador – por ele manter-se com certa umidade e maleabilidade. A imagem na tela original que, supostamente, parece ser um animal morto indistinguível, tem sobre ele um relógio que também foi feito com gel modelador. O relevo montanhoso recebeu seisos; já a terra foi feita com areia fina em dois diferentes tons. Nesse ponto um aluno normovisual perguntou: “Por que usar vários tons se nosso colega não vê”? Respondi: “Porque eu, os demais alunos e a população escolar enxergamos”. Assim, o que faço deve inspirá-los a fazer o melhor, especialmente em se tratando da disciplina de Arte e Literatura.

Em consequência disso, para resolver a questão que me trouxe a esse relato, que foi o de criar relógios que sugerissem flexibilidade em suas formas-líquidas-diluídas que instrumentalizasse meu aluno invisual na aquisição do conhecimento, a fim de que tal experiência o remetesse, ainda que minimamente, à representatividade que a paisagem e relógios de Salvador Dalí simbolizavam. Ressalvo que os recursos de adaptação de materiais são divididos em duas categorias: o de baixa e o de alta tecnologia. Nesse meu experimento, utilizei recursos de baixa tecnologia, que são aqueles que podem ser construídos pelo docente segundo as necessidades do estudante cego como, por exemplo, materiais com contrastes, relevos e texturas diferentes.

Para alcançar meu objetivo, coleí galhos secos simulando uma árvore em miniatura na minha “obra prima de isopor”; em um dos galhos suspendi um dos relógios feitos com tecido grosso e maleável revestido com papel alumínio para, desse modo, provocar a sensação do metal; os outros dois foram dispostos nas partes planas, porém, com relevo suficiente e confeccionado com papel cartão para serem “deitados maleavelmente” em suas superfícies para que meu aluno cego, por meio do tato, pudesse, finalmente, vir a passear seus dedos pelo cenário artístico de Salvador Dalí.

Nesse viés, trazer o conceito transcendentalista da arte plástica para conversar com os de *Água Viva* me pareceu uma escolha inevitável e acertada. Essa foi uma experiência inesquecível, tanto que a trago para o corpo deste texto. Dentre tantas possibilidades de diálogos entre a pintura e a escritura, em que ambos os criadores concebem em suas obras o objeto “relógio”, escolhi relacionar seus desdobramentos aos instantes, à própria persistência da memória e às horas do tempo, promovendo, assim, o encontro desses dois artistas, cada um em seu *habitat* natural: Lispector em sua arena de papel, Dalí em sua arena de tecido.

Diante do exposto, por certo que desenvolvemos uma atividade bastante interessante e contextualizada ao “imaneente incluso” e ao “transcendente” de Husserl, representados aqui pelos objetos dados: livro e tela. Os quais, submetidos ao conceito puro e claro, sem interferência além do ser em si, são reconhecidos cientificamente tal como são. Mas, ao trazê-los para o campo da subjetividade da reconhecimento e das múltiplas significações da escrita e interpretações táteis-visuais da tela como objetos dados, abrem-se aí incontáveis possibilidades da leitura deles. É quando se pode, por meio da percepção individual, alcançar o “imaneente não inclusivo” e colocar as duas artes sob a perspectiva da transcendentalidade, do que está além do objeto dado. Em virtude disso, e mediante à proposta husserliana de que é na experiência dos objetos na consciência pura, ou seja, na subjetividade transcendente de quem os observa, que livro e tela estão situados, pois, ao ler *Água Viva* e ver a *Persistência da memória*, deparamo-nos com sentidos que emana para além deles, isto é, está na consciência da experimentação perceptiva de quem como os vê.

Diante dessas exposições, o desenvolvimento prático e inclusivo da atividade em sala de aula se deu da seguinte forma: solicitei que cada aluno, exceto o com cegueira, levasse um lenço que pudesse ser usado como venda para a primeira parte da atividade. Com todos usando-as, entreguei minha “obra-prima de isopor” para que

a “vissem” com o tato; a tela adaptada passou de mão em mão até que todos a tivessem “visto” com as pontas dos dedos. Em seguida pedi que de maneira concisa descrevessem o que havia na tela; as respostas foram surpreendentes. Vale ressaltar que os elementos terra, seixos, algodão, massa modeladora e galho seco os remetera, então, à ideia de que se tratava de uma paisagem, porém, aos relógios liquefeitos ninguém demonstrou tê-los reconhecido. Após esse momento, retiraram as vendas para ver a obra de Dalí projetada na parede da sala; ficaram impressionados com a pintura e, particularmente, com o formato dos relógios, assim como por terem feito comentários com algumas associações acertadas relacionadas ao cenário, inclusive o aluno cego que também fez o mesmo tipo de leitura imagética que os normovisuais, com menos detalhes, mas bastante aproximada.

A segunda parte dessa atividade foi a leitura da obra ocorrida em sala de aula e em casa – saliento que, para o aluno cego, a leitura de casa foi realizada por um familiar por não ter o texto impresso em braile. As primeiras sete páginas foram lidas por mim, já que ao fazê-la os alunos encontravam-se vendados para que o sentido auditivo atuasse como protagonista do entendimento acerca da narrativa a fim de que a prática da inclusão saísse da teoria e acontecesse de fato em ambos os territórios: o do aluno cego e dos normovisuais. Esse processo foi realizado três vezes, tendo a mim como “ledora”. Na sequência, solicitei que, no decorrer da leitura realizada em sala de aula e extraclasse, os alunos normovisuais encontrassem e anotassem recortes do texto de *Água Viva* nos quais julgassem haver um possível diálogo entre a pintura, de Dalí, e a obra de Lispector. Já as anotações do aluno invisuais foram gravadas em áudio.

Para efeito contextual, o objetivo dessa “aventura transcendental” foi a de motivar os alunos e estimulá-los, tentando fazer com que a imaginação deles fosse além do ordinário, ou que aprendessem de maneira lúdica, porém, reflexiva sobre o que é dado, sobre o que se depreende do objeto e sobre o que advém da imaginação ao experimentarem uma pintura em tela que, antes plana, tomou forma em relevo tridimensional, incluindo, dessa maneira, o aluno cego nessa experiência literário-plástica.

Esse projeto culminou com um lanche da tarde transcorrido ao longo de quatro horas em uma roda de conversa na qual discorri sobre as características da pintura, o período e a biografia de Salvador Dalí. Do mesmo modo fiz com a obra de Clarice Lispector, estabelecendo um diálogo significativo em que todos as personagens dessa

experimentação – alunos normovisuais, aluno invisual e professora – expuseram suas impressões e aceções a respeito dessa atividade, segundo eles, “diferente”. Logo, esse trabalho de adaptação acessível da pintura permitiu que dimanasse, dentro das possibilidades fronteiriças da ausência da visão, a consciência legítima do aluno cego acerca dos principais conceitos que transcendem por meio da obra lida.

Desse modo, a atividade mostrou resultados bastante satisfatórios mediante a participação e entrega dos estudantes em relação à prática da leitura-tátil com a tela em que a experiência sensorial demonstrou êxito ao ouvir a descrição do meu aluno invisual que foi o primeiro a realizar a leitura-tátil da tela, estratégia usada para que ele não sofresse influência das exposições realizadas pelos alunos enxergantes. Por esse motivo, somente as impressões táteis da tela e fragmentos selecionados pelo aluno invisual serão transcritas, já que é ele a personagem principal desse trabalho e que, ao excursionar seus dedos pela tela tátil, a descreveu assim:

Estou vendo²⁶ que na paisagem tem uma mesa ou balcão. Sobre ela há algo com ponteiros e números; parece ser um relógio, mas é muito maleável e está dobrado; vejo também um galho de árvore com outro objeto parecido com relógio dependurado nele. No chão (porque tem areia), há uma coisa que não consigo definir; dá a impressão de que é uma baleia deitada e sobre ela tem mais um relógio. Ao fundo, tem alguma coisa parecida com um morro feito com pedrinhas. Do lado esquerdo, tem uma superfície macia e fria que pode ser um rio ou lago; acima tem algo macio igual algodão; deve ser o céu. Penso que o pintor quis representar que as horas do tempo são parecidas com a água dos rios que correm constantemente, por isso os objetos que, acredito serem relógios, são disformes; significa que não se pode deter o tempo. E, talvez, o que se assemelha à baleia seja um animal morto porque o tempo é infinito, mas tudo que tem vida não é (AcDV).

Na exposição do AcDV – devido a já extensa explanação sobre a tela de Salvador Dalí e sua simbologia relativa ao tempo-relógios – o que fiz sem descrever as figuras dispostas na obra –, notei o quanto o AcDV foi capaz de ver tatilmente. Ainda que ele não tenha afirmado suas impressões de maneira categórica, o fez dentro de suas possibilidades perceptivas decorrentes das experimentações cotidianas e dos conhecimentos já adquiridos acerca das coisas e objetos que definem tudo que há no mundo. Entendo, desse modo, que as impressões emitidas pelo aluno invisual foi além das minhas expectativas nessa prática de leitura de imagem (leitura

²⁶ As pessoas com cegueira normalmente se referem às sensações táteis usando a expressão “ver”. Nota da autora.

tátil da tela), o que vem validar minhas tantas afirmativas ao longo desse trabalho de que a aprendizagem cognitiva depende muito das escolhas metodológicas as quais o professor recorre, visto que são os instrumentos e os meios empregados para mediar o estudo de obras literárias ao AcDV que o ajudará a nortear as relações entre pensamento, linguagem, percepção, memória e o raciocínio que integram seu desenvolvimento intelectual. Logo, o ensino destinado ao AcC tanto é possível quanto necessário desde que sejam designadas as condições necessárias para seu desenvolvimento, porque seus olhos estão fechados para a luz do mundo, mas os demais sentidos estão abertos e atentos como olhos sem retinas.

Nesse cenário de relação literário-plástico, o aluno invisual selecionou excertos de *Água Viva* como “à duração de minha existência dou uma significação oculta que me ultrapassa. Sou um ser concomitante: reúno em mim o tempo passado, o presente e o futuro, o tempo que lateja no tique-taque dos relógios.” (LISPECTOR, 1998a, p. 20) Em outras passagens da narrativa o AcDV identificou fragmentos nos quais aparecem meditações da autora acerca dos tempos-verbos a denunciar os tempos idos e a anunciar os devires-tempo, seja na ação, no estado ou nos fenômenos do existir humano. E os relógios de Dalí em *A persistência da memória* sob a ação da consciência temporal se assemelham à fluidez incessante das horas e dos instantes que desdobram o tempo como o visto em *Água Viva*:

Ouço o ribombo oco do tempo. É o mundo surdamente se formando. Se eu ouço é porque existe antes da formação do tempo. A minha consciência é leve e agora é ar. [...] Pouco a pouco se aproxima o que vai ser. O que vai ser já é. O futuro é para a frente e para trás e para os lados. O futuro é o que sempre existiu e o que sempre existirá. Mesmo que seja abolido o Tempo? (LISPECTOR, 1998a, p. 34). Parei para tomar água fresca: o copo neste instante-já é de grosso cristal facetado e com milhares de faíscas de instantes. Os objetos são tempo parado? [...] Relógios pararam e o som de um carrilhão rouco escorre pelo muro. Quero ser enterrada com o relógio no pulso para que na terra algo possa pulsar o tempo. (ibid., p. 40)

À vista disso, a obra de Dalí, enquanto arte em tela, concreto objeto dado, tem sentido permanente – fato. Entretanto, analisada sua essência surrealista dentro do padrão dos aspectos visuais, cada um atribuirá diferentes sentidos quanto à sua significação onírica que, mesmo como coisa dada, não oferece um conceito imutável, porque seu sentido transcende. Assim, para a pessoa cega perceber e assimilar a essência abstrata das coisas existentes por meio da idealização, do imaginário e do

transcendente, sensações opostas ao que é imanente, ou seja, ao que é real, visível e identificável, torna-se um grande desafio. Contudo, ao buscar recursos apropriados para o aluno cego, foi possível realizar sua sutil aproximação e compreensão acerca dos conceitos do que é o permanente-real e o transcendente. O trabalho de adaptação da tela de Dalí é um exemplo concreto de tal possibilidade, se não totalmente, mesmo porque é improvável que a PcDV perceba os objetos com a mesma exatidão dos alunos normovisuais, ao menos, em parte, esse aluno conseguiu assimilar pelo tato os objetos da pintura, concretizar imagens mentais e associá-las à narrativa clariceana. Um fragmento bastante representativo acerca de um indicador de que a compreensão de *Água Viva* se deu para além do esperado foram percepções despertadas no AcC durante a leitura da obra, como a apresentada a respeito do devaneio da personagem:

Espelho? Esse vazio cristalizado que tem dentro de si espaço para se ir para sempre em frente sem parar: pois espelho é o espaço mais fundo que existe. E é coisa mágica: quem tem um pedaço quebrado já poderia ir com ele meditar no deserto. Ver-se a si mesmo é extraordinário. Como um gato de dorso arrepiado, arripio-me diante de mim. No deserto também voltaria vazia, iluminada e translúcida, e com o mesmo silêncio vibrante de um espelho. (LISPECTOR, 1998a, p. 55)

A percepção apresentada pelo AcDV determinou a conexão entre o objeto literário e suas experiências sensoriais, o que significa assegurar que a apreensão do AcDV está de acordo com o esperado quanto à estilística de *Água Viva*. A análise feita pelo aluno ao atribuir significação ao “espelho”, como objeto dado e a todos os símbolos que o acompanha, é sustentada por Edmund Husserl:

Se eu, como homem que pensa na atitude natural, dirijo o olhar para a percepção, que justamente estou a viver, apercebo-a logo e quase inevitavelmente (é um facto) em relação ao meu eu; ela está aí como vivência desta pessoa vivente, como estado seu, como ato seu; o conteúdo sensitivo está aí como o que conteudalmente se dá a essa pessoa, como o sentido e sabido por ela; e a vivência insere-se, juntamente com a pessoa, no tempo objetivo. A percepção, em geral a *cogitatio*, assim apercebida é o *fato psicológico*. Apercebida, portanto, como dado no tempo objetivo, pertencente ao eu que a vive, ao eu que está no mundo e persiste no seu tempo (um tempo que se pode medir com instrumentos cronométricos empíricos). (1990, p. 44)

Essa experiência leitora me permitiu obter respostas sobre como os elementos configurados na composição clariciana dialogaram com a transferência identitária do AcDV, colocando-o, imaginariamente, diante do espelho citado pela narradora ao dizer “meu espelho são os olhos daqueles com quem vivo.” Ouvir meu AcDV estabelecer relação entre um enunciado de *Água Viva* e suas experiências pessoais reforçou minha hipótese de que os objetos dessa narrativa são elementos capazes de gerar reflexão e fazê-lo contextualizar os eventos narrativos às suas experiências do dia a dia. Fato que se confirma no parecer do aluno com cegueira ao expor sua abrangência sobre a expressão “silêncio vibrante de um espelho” que, em suas palavras:

Encontrei maior dificuldade em relação ao que ultrapassou a concepção do que é o espelho em seu sentido legítimo, pois, o “silêncio” para mim é a ausência de barulho como para qualquer outra pessoa. Então, para mim como pessoa com cegueira, só consigo entender a referência à “vibrante” porque posso sentir o celular no modo vibrar tanto pelo tato quanto pela audição se ele estiver sobre algo sólido, como uma mesa por exemplo. Penso que a estranheza que a expressão “silêncio vibrante de um espelho” provoca é a mesma que os meus colegas visuais da sala de aula sentem. Mas, se conhecermos um pouco sobre figuras de linguagem, a gente entende que esses tipos de expressões fazem parte da estilística da autora que atribuiu características não pertencentes ao espelho, quando isso acontece, é chamado de transcendente ou efeito metafísico como observado durante a leitura da obra. (AcDV)

Mediante o exposto e sob a lógica husserliana, a respeito do conceito fundamental da redução fenomenológica, essa situação descrita no parágrafo anterior proporciona a tematização do sentido da consciência pura. Isto é, começa por colocar o mundo entre aspas e avança na redução eidética²⁷, expressão usada para uma operação sistemática que induz a visão à essência, ao cerne da “coisa” dada como objeto do conhecimento. Segundo Husserl (1990, p. 26-34), essa redução abrange a ideia: “de um fenômeno psicológico a uma pura ' essência', ou a uma universalidade

²⁷ “as investigações eidéticas puras ou nunca ou só excepcionalmente foram cultivadas com perfeita pureza. Pelo menos, alguns grupos de investigações científicas apontam para esta direcção e, claro, mantêm-se em solo natural. Acrescenta-se, depois, a investigação psicológica, dirigida para as vivências cognoscitivas e as actividades do eu, na sua universalidade ou em relação com as correspondentes regiões de objectos; para os modos subjectivos como tais objectos se nos dão, como o sujeito perante eles se comporta, como chega a formar deles tais «representações» e que espécies particulares de actos e de vivência (eventualmente valorativas e volitivas) desempenham aí o seu papel.” Husserl (1990).

da 'essência' ao julgar o pensamento a partir de uma universalidade factual ('empírica').

Em síntese, o procedimento que autoriza tal redução é o contraste inferencial, que versa sobre uma espécie de experiência imaginativa na qual o fenomenólogo avalia os aspectos de um fenômeno particular que não pode abstrair-se do que ele é. Esse conceito fica evidente ao ponderar determinadas características de um objeto idealizando algumas de suas propriedades necessárias para que sua identidade seja mantida. Assim, o objetivo da redução eidética é detectar os atributos indispensáveis de um determinado objeto, isto é, o que compõe sua essência ou eidos que, ao surgir à consciência, é colocado em ideias.

À vista disso, a obra de Dalí, enquanto arte em tela, concreto objeto dado, tem sentido permanente – fato. Entretanto, analisada sua essência surrealista dentro do padrão dos aspectos visuais, cada um atribuirá diferentes sentidos quanto à sua significação onírica que, mesmo como coisa dada, não oferece um conceito imutável, porque seu sentido transcende. Assim, para a pessoa cega perceber e assimilar a essência abstrata das coisas existentes por meio da idealização, do imaginário e do transcendente, opostas ao que é imanente, ou seja, ao que é real, visível e identificável, torna-se um desafio. Contudo, ao buscar recursos didático-metodológicos adequados para o educando cego permitiu realizar uma sutil aproximação com elementos enunciados na obra de Lispector e a pintura de Dalí, viabilizando a compreensão acerca dos conceitos do que é o permanente-real e do transcendente. A experiência mostrada aqui é um exemplo concreto de tal possibilidade, se não totalmente, mesmo porque é improvável que a PcDV perceba os objetos com a mesma exatidão dos alunos normovisuais, ao menos, em parte, já que o aluno cego conseguiu assimilar pelo tato os objetos da pintura e associá-los à narrativa.

3.1 A consciência desperta trespassada pela trama do apreender e o apreendido da coisa em si de *Água Viva*

Entre as inúmeras experiências possíveis das quais surgem equivalências, quanto as coisas “vistas” pela comunidade cega, essas nunca são somente as coisas em si, mas sim objeto que a consciência concebe como algo real ao ser apropriada

por meio do conhecimento de sua existência, porquanto sempre percebido pelos outros sentidos exceto o da visão. Para Jean-Paul Sartre (1943, p. 24):

Consciência de si não é dualidade. Se quisermos evitar regressão ao infinito, tem de ser relação imediata e não cognitiva de si a si. Por outro lado, a consciência reflexiva (*réflexive*) posiciona * como seu objeto a consciência refletida: no ato de reflexão (*réflexion*), emito juízos sobre a consciência refletida, envergonho-me ou orgulho-me dela, aceito-a ou a recuso, etc. A consciência imediata de perceber não me permite julgar, querer, envergonhar-me. Ela não *conhece* minha percepção, não a *posiciona*: tudo que há de intenção na minha consciência atual acha-se voltado para fora, para o mundo. Em troca, esta consciência espontânea de minha percepção é *constitutiva* de minha consciência perceptiva. Em outros termos, toda consciência posicional do objeto é ao mesmo tempo consciência não posicional de si. Se conto os cigarros desta cigarreira, sinto a revelação de uma propriedade objetiva do grupo de cigarros: *são doze*. Esta propriedade aparece à minha consciência como propriedade existente no mundo.

Como constatado, há dois tipos distintos de consciência: a consciência imediata e a reflexiva. Embora Sartre não esteja se referindo especificamente à consciência do sujeito cego o AcC utiliza mais frequentemente a consciência reflexiva-refletida ou secundária, tendo em vista que nela reside sua capacidade de “ver” com o auxílio dos sentidos remanescentes, entretanto, esse ato observacional é realizado em tempo diferente e, por questões óbvias, o ato de recuar perante seus pensamentos, percebê-los, julgá-los e analisá-los, demanda emprego de tempo mais dilatado no exercício inteligível do distinguir as coisas e apreendê-las como objetos.

É nessa estrutura propositada da consciência trespassada pela conexão entre o apreender e o apreendido que se dá a consciência da coisa em si, pois disso procede a essência da consciência, de tal modo que a construção humana, enquanto questão fenomenológica, é compreendida como o objeto de si mesmo a investigar seu ser sujeito no mundo. Assim, dentre as abordagens possíveis no estudo e ensino de *Água Viva*, uma delas permite certa compreensão do ser da autora sob sua própria definição ao dizer: “eu sou” é o mundo” (Lispector, 1998a, p. 34), ela subverte a frase microestruturada à macro interpretação já que, a partir dela, abre-se um amplo campo para análise e debate em relação a “eu sou” enquanto objeto da consciência de si e “é o mundo” enquanto objeto transfigurado do “eu sou”. Nesse ponto, Clarice desfaz qualquer fronteira entre o “eu” e o mundo, a autora não apenas está no mundo, ela é o próprio mundo.

Nesse cenário, ao realizar uma oficina de leitura com a referida obra, fez-se imprescindível explicar aos alunos visuais e o invisual a respeito da relação sujeito-objeto; o primeiro é estimado como o “eu-substância-consciência”; o segundo enquanto objeto externo é algo meramente apresentado, que pode vir ou não a ser incorporado ao primeiro.

Nesse viés, a autora anula a fronteira entre interno e externo, “metonimiza” a consciência e mundo, para tornar-se o todo. O sujeito leitor, assim como a autora, é interioridade que se encontra dentro do mesmo tempo-espço no mundo-lugar; entretanto, Clarice unifica tudo isso e torna-se um organismo integral. Por isso, dialogar sobre essa obra singular, sobretudo com estudante cego, foi significativo no que diz respeito à construção da consciência, do subjetivismo e do conceito do ser-no-mundo. Os *feedbacks*²⁸ positivos foram de grande relevância, visto que a ausência da visão modifica a percepção do indivíduo em relação ao tempo e ao espaço.

Desse modo, ao tentar compreender a essência, tanto para o aluno cego quanto para o normovisual, deflagra-se a busca em meio a tudo que existe no mundo, inclusive a si mesmos. Contudo, o invisual o faz mediante a criação de imagens idealizadas por seu pensamento, pela memória construída acerca das experiências vivenciadas; do mesmo modo, pelo juízo de valor realizado sobre os significados que atribuem aos fatos e objetos do mundo. A consciência refletida para a pessoa que enxerga é ilimitada, livre e clara, enquanto que, para a com deficiência visual, é limitada, já que as fronteiras impostas pela cegueira a impede de contemplar os objetos instantaneamente a partir do conceito referente e referencial.

A obra clariciana é um chamado aos entrelugares da linguagem figurada e da metafísica²⁹, isto é, a autora externa sua consciência enquanto ser-objeto e objeto-mundo ao instaurar-se no tempo do “instante-já”, é quando sua natureza nucléica se revela ao leitor como mundo-evento. Nesse sentido, Martin Heidegger (2005, p. 99) defende que

²⁸A palavra *feedback* representa a junção de *feed* (alimentar) e *back* (de volta), ou seja, o ato dar resposta a uma atitude ou comportamento. Disponível em: <https://www.significados.com.br/inferencia/>. Acesso em: 16 ago. 2022.

²⁹A metafísica estuda tudo o que não é físico, o inacessível. Fundamenta tudo o que existe, a alma, Deus, a existência e o ser. Disponível em: <https://www.significados.com.br/metafisica/>. Acesso em: 21 out. 2023.

quanto mais univocamente se admite, em princípio, que o conhecimento está propriamente "dentro" e que nada possui do modo de ser de um ente físico e psíquico, se acredita proceder sem pressuposições, na questão sobre a essência do conhecimento e sobre o esclarecimento da relação entre sujeito e objeto. Pois, só então, é que poderá surgir o problema ou a seguinte questão: como este sujeito que conhece sai de sua "esfera" interna e chega a uma "outra" esfera, a "externa"? Como o conhecimento pode ter um objeto? Como se deve pensar o objeto em si mesmo de modo que o sujeito chegue por fim a conhecê-lo, sem precisar arriscar o salto numa outra esfera? Nesse ponto de partida com suas múltiplas variações, abre-se mão continuamente de questionar o modo de ser do sujeito que conhece, embora, sempre, ao se tratar de seu conhecimento, esse modo de ser esteja implícito.

Por seu caráter mítico poético esse jardim aéreo clariciano não é um mero simbolismo do universo em sua totalidade, é de fato o ser na esfera da substância, como ela mesma escreve: "Vou adiante de modo intuitivo e sem procurar uma ideia: sou orgânica." (Lispector, 1998a, p. 14) E dentre as figuras de linguagem a que me referi algumas estão nessas passagens: "E eis aquela tela antes virgem, agora coberta de cores maduras..." (ibid., p.10); "Os cravos vermelhos berram em violenta beleza." (ibid., p. 40); "E nas cores mais densas..." (ibid., p. 53); "E nas cores quietas há bronze velho e aço." (p. 54) Esses enunciados provocam tanta complexidade quanto o reconhecimento das cores, uma vez que são características extremamente difíceis para o entendimento da pessoa cega congênita. As "cores maduras e densas", assim como as demais citações, veem a complicar igualmente tal compreensão por tratarem de conceitos figurativos da linguagem, como a sinestesia e metáfora, por exemplo.

É importante destacar, à luz da fenomenologia, o modo como as cores devem ser descritas para a pessoa com cegueira congênita (PcCC), conforme aparece em "uma profundidade de azul escuro..." (ibid., p. 36); a esse respeito não é preciso entrar no mérito das variações que as cores apresentam, tal informação é desnecessária e transbordante, ou seja, é o que sobra. Basta dizer azul, vermelho ou qualquer outra cor, visto que somente metafisicamente a PcCC poderia percebê-las. Assim, deve-se fazer referência às cores de maneira puramente simples, como por exemplo, "o sangue é vermelho" e não o "sangue é vermelho escuro". Husserl, nesse sentido diz:

prescindindo do que o vermelho de costume significa, de como ele pode ser metafisicamente percebido, por ex., como o vermelho de um mata-borrão / em cima da minha mesa, etc., e, agora, vindo puramente, levo a cabo o sentido do pensamento de vermelho em geral, de

vermelho em espécie, por ex., o universal idêntico destacado visualmente a partir disto e daquilo; a singularidade já não é agora intentada como tal; não se visa isto e aquilo, mas o vermelho em geral. [...] Vemo-lo, aí está ele, visamos isso aí, essa espécie de vermelho? Poderia uma divindade, um intelecto infinito, ter da essência do vermelho mais do que, justamente, intuí-la genericamente? E se, por ex., temos dadas duas espécies de vermelho, dois matizes de vermelho, não podemos nós julgar que são semelhantes, não estes fenômenos individualmente singulares de vermelho, mas as espécies, os matizes como tais? A relação de semelhança não é aqui um dado genérico absoluto? (1990, p. 86-87)

Nesse contexto, o estudante com cegueira congênita realiza essa e outras associações fazendo uso de informações adquiridas anteriormente, quando professores ou pessoas próximas a ele o ensina que as plantas são verdes como esmeraldas, que a folha de papel tem a cor do céu e assim sucessivamente.

Trabalhar *Água Viva* junto ao público de estudantes cegos congênitos ou mesmo com cegueira adquirida na primeira infância, é ter em mãos um enunciado imerso em figuras de linguagem – de palavras ou semântica, sintaxe ou construção, de pensamento, de som ou harmonia – que oferecem uma estilística criativa e possibilita o ensino de inúmeras figuras em uma só escritura literária. Tal obra, sob o ponto de vista enunciativo, apresenta forte convergência questionadora acerca dos entrelugares espaciais e temporais que fluem do pensamento da autora-personagem enquanto ser no mundo como visto nos fragmentos “Nova era, esta minha, e ela me anuncia para já. Tenho coragem?” (Lispector, 1998a, p. 9); “Será que passei sem sentir para o outro lado?” (ibid., p. 12)

Diante da narrativa percebida dessa obra, a fenomenologia, por ser um método específico de organização de sistemas científicos com base em dados empíricos, traz uma expressiva contribuição a minha busca por compreender e tratar o ensino de *Água Viva* para indivíduos com deficiência visual, à vista da complexidade que envolve a compreensão de mundo e de objetos por essas pessoas. No entanto, tais dados não coincidem com o método empírico tradicional porque não visa descrever as categorias e qualidades da situação apresentada, mas procura descrever o que faz da circunstância um fenômeno, ou seja, a significação – concessora de sentido – pois se mostra como experiência em contexto tangível aos quatro sentidos dos sujeitos cegos; em outras palavras, é necessário fazer mais do que observar para alcançar a essência que compõe a situação enquanto experimento do ser humano com deficiência visual. Nesse sentido, para Johannes Hessen,

as coisas passam-se de modo completamente diverso no domínio das ciências reais, isto é, as ciências naturais e as ciências do espírito. No interior desse domínio, vale de fato a tese empirista segundo a qual nosso conhecimento se baseia na experiência, nossos juízos encontram na experiência seu fundamento de verdade. Tomemos, por exemplo, o juízo "a água ferve a 100 graus", ou "Kant nasceu em 1724". Não podemos decidir se esses juízos são verdadeiros ou não por meio do pensamento puro. (2000, p. 48)

Entende-se, desta maneira, que a formação dos pensamentos, dos conceitos e da aprendizagem por meio da leitura, mais para as pessoas cegas do que para as normovisuais, são fundamentadas no experimento sensório. Isto é, eles não são anteriores à experiência de, literalmente, ver "com os próprios olhos" a água em ebulição, esse conceito só será estabelecido a partir do momento em que alguma pessoa oportunizar a experimentação em que a PcDV aproxime sua mão do vapor da água fervente – isso sob os cuidados de alguém normovisual. Essas evidências apontam que tanto a experiência quanto o pensamento são elementos que constroem o conhecimento; é exatamente esse preceito que afirma que tanto o intelectualismo quanto o empirismo, ambos, são responsáveis pela construção do conhecimento.

O realismo crítico faz referência a uma diferença fundamental entre as percepções e as representações. Essa dissemelhança consiste em que, nas percepções, lidamos com objetos que podem ser percebidos por diversos sujeitos, enquanto os conteúdos das representações só são perceptíveis para o sujeito que as possui. Nesse aspecto, se mostrada uma pena de ave pela primeira vez à pessoa cega, ela entenderá que há um objeto em suas mãos, porém, não será percebido e nem haverá associação entre referente e referencial se antes o deficiente visual não tiver tocado um pássaro, ainda que seja de porcelana, cristal ou plástico, não associará a pena à forma corporal do pássaro por não ter construído seu conceito mental anteriormente. Desse modo, o objeto pena seria desvinculado de sua origem primeira: o corpo-pássaro. Como pode ser observado, não haveria problema para uma multiplicidade de pessoas normovisuais em formar a representação simbólica desse objeto, já que se lembrariam de tê-la enxergado antes e estabelecido relação entre referente (o objeto pássaro) e seu referencial (informações sobre o pássaro). Entretanto, tanto as pessoas cegas quanto as normovisuais podem atribuir significado pena quanto a sua concretude isolada do objeto pássaro ou mesmo representando-a de forma imaginária. Segundo Maurice Merleau-Ponty,

a cada momento, meu campo perceptivo é preenchido de reflexos, de estalidos, de impressões táteis fugazes que não posso ligar de maneira precisa ao contexto percebido e que, todavia, eu situo imediatamente no mundo, sem confundir-nos nunca com minhas divagações. A cada instante também eu fantasio acerca de coisas, imagino objetos ou pessoas cuja presença aqui não é incompatível com o contexto, e todavia eles não se misturam ao mundo, eles estão adiante do mundo, no teatro do imaginário. (1999, p. 6-7)

A partir desse encandeamento, a pessoa cega constrói a representação de cada objeto e do espaço imagético mental (subjetivo) de maneira única, tendo em vista que os objetos da percepção são percebíveis para muitos indivíduos, no entanto, o formato e a dimensão dos conteúdos de representação, o é só para um. Essa interindividualidade dos objetos de percepção só pode ser explicada, portanto, segundo a visão do realismo crítico, pela suposição de que haja objetos reais que atuam sobre diferentes sujeitos – no sujeito com deficiência visual essas conjeturas acerca dos objetos se realizam no plano do imaginário.

No que concerne à percepção espacial, Gaston Bachelard (2008, p. 310) examina em a “Poética do espaço”, sobre quantos teoremas de topoanálise há para se explicar e determinar todas as funções espaciais do mundo. Em sua perspectiva a imagem não precisa ser medida. Não importa o quanto se fale sobre o espaço, ele também muda de tamanho. O menor valor pode alongá-lo, elevando-o e multiplicando suas dimensões. Por isso, o sonhador torna-se um ser à sua imagem, consumindo todo o espaço da imagem. Em cada quadro é preciso considerar que, segundo os metafísicos, os riscos de nossa existência de que às vezes nada é além de miniaturas do ser. Do ponto de vista do autor todas as reflexões humanas acerca do espaço provêm

exclusivamente das imagens da visão. A *causalidade do pequeno* mexe com todos os sentidos e teríamos que fazer, sobre cada sentido, um estudo de suas "miniaturas". Para sentidos como o paladar, o olfato, o problema seria talvez mais interessante mesmo que para a visão. A vista encurta seus dramas. Mas uma marca de perfume, ou um cheiro íntimo, pode determinar um verdadeiro clima no mundo imaginário.

A respeito da causalidade expressa em “miniaturas”, essas são consideradas por meio da psicologia emocional o que, positivamente, o psicólogo determina como

diferentes começos que originam a função dos diversos órgãos dos sentidos. Esses começos podem ser modificados em cada indivíduo e em como ele concentra em si os conhecimentos empíricos em relação ao conceito, por exemplo de “o coração é tão vermelho quanto a rosa daquele imenso jardim”; no caso da pessoa com cegueira congênita, o referente e referencial ocorre sob o julgamento atribuído por outra pessoa que o informa sobre a relação entre os objetos cor e espacialidade. E, ainda que o deficiente visual só consiga estabelecer tal similaridade de forma não científica, essa ainda é a sua realidade e verdade, e, portanto, indiscutível. Assim, o espaço mental em que o estudante armazena as imagens dos objetos do mundo não podem ser calculadas milimetricamente, pois a noção de como começa ou termina seu juízo de valor que é criado e arquivado na memória consiste em uma das noções mais objetivas da psicologia moderna. Ou seja, pode-se presumir onde inicia a construção de imagens mentais do ser humano, mas não se pode prever onde ela termina.

As imagens espaciais e os entrelugares enunciados em *Água Viva* são (des)marcados pela tênue linha que separa e ao mesmo tempo aproxima a coexistência da autora-personagem em uma introspectividade que tanto pode estar relacionada à autora quanto à personagem. Logo, é arriscado delimitar se a fronteira diz respeito a essas duas figuras da narrativa ou se ao indefinido “eu” no mundo como visto nessa passagem:

Mas sinto que ainda não alcancei os meus limites, fronteiras com o quê? sem fronteiras, a aventura da liberdade perigosa. Mas arrisco, vivo arriscando. Estou cheia de acácias balançando amarelas, e eu que mal e mal comecei a minha jornada, começo-a com um senso de tragédia, adivinhando para que oceano perdido vão os meus passos de vida. (Lispector, 1998a, p. 10)

Os entrelugares em *Água Viva* quando explorados junto ao estudante cego revela-se um exercício estimulante no sentido cognoscível da coisa-objeto, de si mesmo e do espaço-mundo, é uma adivinhação daquilo que habita os pensamentos movediços da autora, do seu corpo-jardim submerso no metafórico oceano da vida. Os conceitos sobre as questões fronteiriças transitam os espaços-lugares e interpõem-se na narrativa do início ao fim. Ensinar e explorar uma obra dessa natureza rompe com o “ponto cego” no qual vive o AcDV e o ajuda a ultrapassar a fronteira da ausência da visão, permitindo-lhe a construção de si mesmo enquanto sujeito-

aprendiz da linguagem, estimulando-o à leitura e também a escrever seu devir³⁰ em constante transformação.

Ao escrever fenomenologicamente “Mas eu mesma estou na obscuridade criadora. Lúcida escuridão, luminosa estupidez”; e “Ao mesmo tempo que eu vivo, lanço-me na sua passagem para outro instante” (Lispector, 1998a, p. 69); a autora-personagem mais uma vez desloca-se por seus entrelugares subjetivos e, assim, vai construindo a consciência de si mesma mais profundamente. Nesse viés, é importante entender que os entrelugares não só coexistem na contextura de *Água Viva*, eles também ultrapassam os limites de Clarice como autora-narradora-personagem e deságua na Clarice pessoa, Clarice humana, na Clarice que é e observa os objetos do mundo. Nesse sentido, Carlos Mendes de Sousa (2000, p. 21), menciona Ledo Ivo que, ao referir-se à autora, disse

Clarice Lispector era uma estrangeira. Sempre foi uma estrangeira — um pássaro vindo de longe, um pássaro vindo das ilhas que estão além de todas as ilhas do mundo para nos intrigar a todos com o seu voo e o frêmito de suas asas. E a língua em que ela escreveu atesta belamente esse insulamento: um estilo incomparável, um emblema radioso, unia maneira intransferível de ser e viver, ver e amar e sofrer. Enfim, uma linguagem dentro e além da linguagem, capaz de captar os menores movimentos do coração humano e as mais imperceptíveis mutações das paisagens e dos objetos do mundo.

Em se tratando do ensino de *Água Viva* – objeto literário no e do mundo – para o AcC, deve-se considerar que, além dos entrelugares que permeiam a obra, há aquele que refere-se a nacionalidade da autora: uma ucraniana vivendo em território brasileiro. Por isso Clarice Lispector foi, por várias décadas, acusada de ser “alienada”, de ser uma “escritora estrangeira”³¹, que tratava de ensejos e temas estranhos a sua pátria, isto é, criticavam-na por escrever de maneira intrigante e desterritorializar-se de seu espaço e lugar. Contudo, mesmo sob o estigma de estrangeira, Clarice Lispector foi uma das escritoras a assegurar seu “não” lugar na Literatura brasileira.

³⁰ Para a filosofia - fluxo permanente, movimento ininterrupto, atuante como uma lei geral do universo, que dissolve, cria e transforma todas as realidades existentes; devenir, vir a ser. Disponível em: <https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/consultorio/perguntas/deveniente/30865>. Acesso em: 27 set. 2022.

³¹ O jornal de Letra. Disponível em: <https://jornaldeletras.com.br/artigos/2021-01/artigos-clarice-lispector-e-as-suas-revelacoes-epifanicas.html>. Acesso em: 23 set. 2023.

Em menção à espacialidade impressa em *Água Viva*, é importante atentar quanto à construção imagética do AcCC relacionada ao movimento/deslocamento dentro da narrativa e em como o espaço é assimilado pela percepção do aluno. A esse respeito a narradora registra:

vida que é suave orgulho, graça de movimentos, frustração leve e contínua, de uma habilidade de esquiva que vem de longo caminho antigo. [...] Tem um lado da vida que é como no inverno tomar café em um terraço dentro da friagem e aconchegada na lã. (LISPECTOR, 1998a, p. 48). [...] Esse vazio cristalizado que tem dentro de si espaço para se ir para sempre em frente sem parar: pois espelho é o espaço mais fundo que existe. E é coisa mágica: quem tem um pedaço quebrado já poderia ir com ele meditar no deserto. (ibid., p.55)

Para que a leitura da espacialidade apresentada nas citações de *Água Viva* alcance maior grau de compreensão, antes é necessário entender que a acepção alusiva aos espaços ocorre em tempo diferente para o aluno com cegueira. Em consequência disso, se a extensão temporal da referência subjetiva e a dissociação tempo/espaço apresentarem-se tardia e descentralizada em movimentos desordenados e sem direção, tais episódios causarão escassez de estímulos físico-espaciais que visam organizar o reconhecimento dos espaços para o aluno cego.

Yi-Fu Tuan (2015, p. 20) faz uma abordagem muito pertinente sobre espacialidade e sensorialidade ao questionar e responder “quais são os órgãos sensoriais e experiências que permitem aos seres humanos ter sentimentos intensos pelo espaço e pelas qualidades espaciais?” – a cinestesia, visão e tato. Para Tuan, movimentos simples como esticar os braços e as pernas são essenciais para que se tenha consciência do espaço. Ao trazer tal conceito para a realidade do AcC, o movimentar-se de um lugar a outro irá, gradativamente, aperfeiçoando seu senso de direção como o de ir para frente, para trás, para os lados, o que, de acordo com a experimentação, são subliminarmente percebidos na ação do movimento.

No que diz respeito do “tempo no espaço experiencial”, Tuan (ibid., 2015, p. 151) conceitua que esse está implícito em toda parte e nas ideias de movimento e liberdade, do propósito de acessibilidade que a maioria das experiências de espaço assim como a de tempo como visto no fragmento da obra estudada em “longo caminho antigo” estão no nível do subconsciente. Dessa maneira, a pessoa cega pode assimilar que “longo” no contexto da narrativa é a representação do espaço como dimensão e “antigo” de tempo remoto, do mesmo modo que a pessoa normovisual

espera-se que o AcDV já tenha se apropriado do conceito acerca do que é espaço e tempo em suas experiências existenciais – o de deslocar-se de um local a outro e o de tempo porque, enquanto organismo biológico, tanto o aluno cego quanto o que enxerga, ambos já passaram por repetidos períodos (tempo) em que a questão temporal ganhou relevância.

Ao tratar desse tema, é pertinente lembrar que o olho humano, devido à sobreposição de dois focos e capacidades tridimensionais, dá à pessoa um espaço tridimensional vívido. Assim, o AcCC necessita de tempo e prática para compreender que o mundo é feito de objetos em três dimensões estáveis dispostos no espaço, e que compreender esse conceito o prepara à compreensão dos espaços e lugares em textos literários. O espaço pode, portanto, ser experimentado de muitas maneiras como a localização relativa de objetos ou lugares, como as distâncias e dimensões. Nesse contexto, *Água Viva* é uma leitura indiscutivelmente de entrelugares tanto em relação ao tempo e espaço quanto à sensorialidade. Entretanto, presumindo que determinado aluno cego não tenha adquirido conhecimentos relacionados à espacialidade e ao tempo por meio da estimulação precoce e da orientação e mobilidade, ele encontrará dificuldade interpretativa no decorrer da leitura ao se deparar enunciados como neste exemplo:

E neste instante-já vejo estátuas brancas espriadas na perspectiva das distâncias longas do longe – cada vez mais longe no deserto onde me perco com olhar vazio, eu mesma estátua a ser vista de longe, eu que estou sempre me perdendo. (LISPECTOR, 1998a, p. 52). Um ente feminino se aproxima engatinhando, diz com voz que parece vir de outro espaço, voz que soa não como a primeira voz mas em eco de uma voz primeira que não se ouviu. (ibid., p. 64)

Assim, ao manipular ou tocar um objeto, a pessoa cega sente não somente sua textura, mas também as características geométricas em dimensão e contorno. A pele, o maior órgão do corpo humano responsável por funções como a regulação térmica e as sensoriais como o tato, frio, calor e dor. É desse modo que o sujeito cego obtém informações sobre seu próprio estado e ao mesmo tempo sobre o estado do objeto que toca ou pelo qual é tocado. Contudo, a pele não sente as distâncias; ela pode imprimir certas ideias espaciais e só pode fazê-lo com o apoio dos outros sentidos, dependendo da estrutura do corpo e da capacidade de movimento, como o de fornecer volume e massa, ou ainda, se a pessoa aproximar a mão do fogo, e

perceber sua proximidade e distância conforme a intensidade do calor. O som é também um elemento sensorial de espaço, já que ao virar a cabeça em busca do som ouvido é possível à pessoa cega determinar aproximadamente a direção de onde ele vem, pois inconscientemente ela identifica os ruídos e forma seu próprio campo auditivo a partir dessas informações que, percebidas, indicam a sensação de distância.

Outro aspecto de grande importância é a relação do indivíduo cego com as fronteiras enfrentadas diariamente, há aqueles que acreditam que a pessoa cega não possui o julgamento de espaço e distância sem que haja a presença de obstáculos fronteiros limitantes. Segundo relatos de meus alunos e alunas com cegueira, essa afirmação não corresponde à verdade, na realidade usam a bengala para identificar os espaços e contornar qualquer obstáculo à sua frente, o que desfaz o mito de “contar os passos”.

Sob esse ponto de vista, entende-se que o conceito fronteiro da pessoa cega ser capaz de atribuir significação ao espaço e lugar é um exercício contínuo em sua vida diária. No entanto, uma vez que consegue ultrapassar cada uma dessas fronteiras, até mesmo as arquitetônicas, mais compreensão ela adquire acerca do tempo e espaço do objeto Literatura enquanto linguagem que, por meio das palavras, são responsáveis pela criação de memórias no estudante cego. Tuan (ibid., 2015, p. 136) faz uma leitura expressiva a respeito de que “Sem a arquitetura, os sentimentos sobre o espaço permanecem difusos e fugazes”. Para ele o ambiente edificado, assim como a linguagem, tem a capacidade de definir e aumentar a sensibilidade. Pode aguçar e ampliar a consciência. Sem arquitetura, as sensações de espaço permanecem difusas e efêmeras.

Nessa definição, tal conceito é admissível mediante o reconhecimento espacial desenvolvido pelo aluno cego, isto é, o significado de "dentro" e "fora", se realiza conforme o deficiente visual experimenta repetidas vezes o “entrar” e “sair” de espaços distintos e frequentes em seu cotidiano, como o de se locomover em casa e no espaço arquitetônico do local em que estuda. Contudo, para que a interação espacial se consolide em espaços desconhecidos, primeiro será necessário seu reconhecimento, quanto mais vezes a pessoa cega experimentar a proximidade com determinados lugares e espaços, mais facilmente ela se apropriará de suas dimensões e nele se movimentará em segurança.

Água Viva, por ser um texto tramado por figuras de linguagem e tom poético, assim como por vasta concepção espacial em sentido emblemático, nela também é encontrado os fenômenos sensoriais humano, dispostos em uma narrativa inteiramente sinestésica; exemplo disso está no enunciado em que a autora escreve: “Luto para não transpor o portal. São muros de um Cristo que está ausente, mas os muros estão ali e são tocáveis: pois as mãos também olham.” (Lispector, 1998a, p.54) As expressões “transpor o portal” e “muros” denotam tanto a ideia de espaço como de fronteiras. Em “as mãos olham” é atribuída a figura de personificação, visto que ver compete aos olhos, mas que, se aplicado esse conceito à pessoa cega, todo o campo semântico transmuta, adequa-se e concretiza um sentido verdadeiro dentro do contexto e ponto de vista do deficiente visual em função de a pessoa cega “ver” com o tato. O mesmo acontece em “Nasce no ar a primeira flor. Forma-se o chão que é terra. O resto é ar e o resto é lento fogo em perpétua mutação.” (Lispector, 1998a, p.25) Nesse fragmento o “fogo lento” é apresentado em sentido inverso, já que “lento” remete à noção de tempo e sua simbologia enquanto objeto é ser vigoroso, imediato, ardente e devastador, aquele que a tudo transforma em cinza rapidamente.

Nesse aspecto, para Gaston Bachelard (1994), não seria penoso criar água, ar, solo, sal, vinho, sangue, essas substâncias químicas de valor imediato, que envolvem estudo objetivo sem generalidades, são menos distintamente subjetivas e objetivas do que o fogo, mas também contém um sinal falso, o peso falso de valores indiscutíveis, uma vez que, sob o ponto de vista da psicanálise, baseada em evidências, inferir o conceito de “fogo lento” à pessoa cega é mais difícil, mas também é mais eficaz, já que fazer com que a consciência relacionada à comprovação da existência do fogo “lento” como objeto seja uma experiência mais refletida e menos imediata enquanto referente e referencial, significante e significado.

Nesse cenário poético-lírico do devaneio, segundo Bachelard (2006, p. 156) temos “o devaneio como um fantasma movido pelo poder da poesia”; este poder capaz de, graças à da poética, dar vida a todos os sentidos. Os devaneios tornam-se polissensoriais. Nas páginas da narrativa poética recebemos a vastidão do sonho, a alegria da percepção, a renovação das sutilezas de toda sensibilidade humana – sutilidade que traz o privilégio de perceber através de um sentido a outro, numa

espécie de alerta de correspondência baudelairiana.³² Equivalência, que tem a propriedade de nos acordar e não de hipnotizar. Assim, dos objetos mais simples aos mais complexos, em determinados momentos, ao acender as luzes interiores do aluno-leitor cego, tornam-se límpidos até mesmo os objetos mais opacos, já que em toda sonoridade da palavra poética há uma voz que transforma o sentido denotativo delas em voz simbólica.

Inegáveis são as dificuldades encontradas e as fronteiras a serem ultrapassadas pelos deficientes visuais com cegueira congênita no decorrer de sua formação como leitor, assim como de sua compreensão quanto aos objetos do universo subjetivo e as coisas objetivas existente no mundo enquanto objetos concretos e abstratos da consciência a serem percebidos e que só deixam de ser coisas quando reconhecidos pela pessoa cega, conforme sua construção de sentido imagético, transformando-os em objetos identificáveis. Nesses termos, busquei, sobretudo, motivar a reflexão no que diz respeito aos entrelugares de *Água Viva*, tendo em vista a possibilidade de associá-los à concepção de espaço, tempo e lugar, o que permite ao AcC explorá-los e conceituá-los na esfera perceptiva sensorial, assim como sobre o entendimento a respeito de movimento e distância, pois que esses são e estão no plano do pensamento e dos sentidos remanescentes do estudante cego.

3.2 Uma experiência sensível por meio da simbologia fluida de *Água Viva*

Ao pensar o espaço-mundo, as palavras, a linguagem, os humanos e não-humanos, a narradora e autora de *Água Viva* parecem ser um só organismo. Talvez seja essa a forma simbólica de Clarice Lispector explicar a quem a lê que a linguagem é um acordo limitado para captar a totalidade dos eventos do mundo, logo, um tanto ineficaz. Assim, o único caminho possível na obtenção de respostas às suas indagações universais e existenciais estão na quarta dimensão da realidade³³. Nesse sentido, a narradora afirma que cada ser humano é um símbolo que se relaciona com outros símbolos, pois tudo é apenas um ponto de referência para a realidade. Nesse

³² Para Baudelaire, o destino poético do homem é o ser do espelho da imensidão, ou, mais exatamente ainda, a imensidão vem tomar consciência dela mesma no homem. Para Baudelaire, o homem é um vasto sonho. Bachelard (p. 324)

³³ Trata-se de algo que vai além da experiência sensível e que ainda não foi descoberto nem demonstrado de maneira conclusiva. A física teórica analisa a hipótese de uma quarta dimensão, mas não é viável concretizar em que consiste. Disponível em: <https://conceitos.com/quarta-dimensao/>. Acesso em: 21 out. 2023.

enfoque, a representação simbólica se faz presente em quase todas as páginas de da obra, como em:

Quando digo "águas abundantes" estou falando da força de corpo nas águas do mundo. Capta essa outra coisa de que na verdade falo porque eu mesma não posso. Lê a energia que está no meu silêncio. Ah tenho medo do Deus e do seu silêncio. (LISPECTOR, 1998a, p. 28). [...] Mas há também o mistério do impessoal que é o "it": eu tenho o impessoal dentro de mim e não é corrupto e apodrecível pelo pessoal que às vezes me encharca: mas seco-me ao sol e sou um impessoal de caroço seco e germinativo. Meu pessoal é húmus³⁴ na terra e vive do apodrecimento. Meu "it" é duro como uma pedra-seixo. (ibd., p. 28)

Para Jean Chevalier (2001, p. 247), a simbologia da água pode ser reduzida a três temas principais, sendo eles a fonte da vida, o meio de purificação e a regeneração. Tais temas são encontrados nas tradições mais antigas e formam as mais variadas combinações imaginativas – e são as mais coesas também. As águas, massa indistinta, figuram a grandeza do possível, compreendem todo o virtual, todo o atípico, o germe dos germes, ou seja, a origem das origens, ou talvez, “da água viemos na água nos purificaremos”. A água, nesse entendimento, é vista como possibilidade de desenvolvimento tanto intelectual quanto espiritual. Não há como mergulhar as águas e sair sem se dissolver completamente, exceto pela morte alegórica, para retornar à origem, voltar a esse abissal reservatório de energia de onde se pode beber e recuperar o vigor, no entanto, essa é uma fase passageira de regressão e desintegração. Tal condicionamento traz gradual reintegração e regeneração – iniciação, banho, batismo.

Clarice Lispector, ao escrever "águas abundantes", realiza um enunciado simbólico que estabelece estreita relação como o descrito por Chevalier. No fragmento, ao lançar seu “corpo nas águas do mundo” refaz suas forças e convoca o leitor a “ler a energia que está no meu silêncio”. Aqui se nota que a energia a qual se submeteu é tão imensa que ela não consegue captar. E é no silêncio dessas águas que a energia é restaurada, porém, há a ameaça em “ah tenho medo do Deus e do seu silêncio”; essa reflexão clariciana sobre o silêncio de Deus pode ser interpretada como um possível “castigo” dos céus. Mas como ela traz em si o “mistério do

³⁴ Húmus é o produto resultante da matéria orgânica decomposta. Disponível em: <https://www.leaodatijuca.com.br/product-page/h%C3%BAmus-de-minhoca>. Acesso em: 12 out. 2022.

impessoal que é o "it" – suponho aqui que o "it" seja o instante-já, ao qual ela se refere com certa regularidade e o "impessoal" seja o núcleo neutro do germe a originar e regenerar o fluxo da vida e, por ser neutro e instante-já, não apodrece, transforma-se em contínuos renascimentos.

A enunciação "caroço seco e germinativo" conversa com a mitologia egípcia sob o conceito simbólico de Chevalier ao escrever que, após a morte de Osíris, o corpo do falecido flutuou sobre o Nilo e foi destroçado; posteriormente Ísis reuniu todos os membros, exceto um, o pênis que um peixe engolira. Pode-se conjecturar que esse é somente um detalhe, mas um escrito religioso do Egito antigo atribuiu a Osíris a aptidão da agricultura no vale do Nilo. Assim, o germinar das plantas está vinculado à degeneração, ao apodrecimento – "Se o grão não morrer". O peixe que engole o pênis é também avaliado como principiador, aquele que gera uma vida. Distingue-se, então, a ideia conscienciosa de que o cadáver é como um pênis castrado ou que tenha perdido seu fluido seminal (semente). Desse modo, o mito de Osíris é análogo a um grão (caroço) seco. Os rituais fúnebres o ajudarão a readquirir seu fluido essencial em outro cosmo, igualmente ao grão que umidificado no solo renasce sob o formato de uma planta; do mesmo modo a morte que surge como a castração última da vida, porém, também está sob a condição que torna presumível uma inovação da vida. (2001, p. 666).

O "seco-me ao sol" conversa com o simbolismo da estrela solar que é tão diverso em contradições: para algumas culturas o sol é um deus, outras, como materialização divinal (uma epifania uraniana). A luz do sol também é conceituada como fecundadora da vida, porém, de tão poderosa pode queimar e matar. Entretanto, na forma manifesta de deus, ele pode ir ao mundo dos mortos a fim de trazer-lhes a regeneração para renascer na grandeza e, acredita-se, que todo morto absolvido é uma semente (germe) da vida nas profundezas do universo. (Chevalier, 2001, p. 665)

Em vista dos elementos do excerto citado e submetidos ao dicionário de símbolos de Chevalier, é inegável a marcante presença dessas alegorias ao longo da narrativa de *Água Viva* a começar pelo título: a *Água* é apresentada emblematicamente em seus diferentes estados. O líquido simboliza a forma fluida da água assim como o da narrativa e da própria natureza do instante-já: "Neste instante-já estou envolvida por um vagueante desejo difuso de maravilhamento e milhares de reflexos do sol na água que corre da bica na relva de um jardim." (Lispector, 1998a, p. 9) A autora faz também uma comparação entre o espelho e o gelo, afora compará-

lo à água em seu estado sólido: “Espelho é frio e gelo”; “É preciso entender a violenta ausência de cor de um espelho para poder recriá-lo, assim como se recriasse a violenta ausência de gosto da água.” (ibid., p. 72) O estado gasoso é representado em “X é o sopro do it? é a sua irradiante respiração fria?” E, ainda, “O que reflete o espelho? A verdade, a sinceridade, o conteúdo do coração e a consciência: como o Sol, como a Lua, como a água, como o ouro. O espelho simboliza a verdade.” (ibid., p. 73)

Nota-se um conciso esclarecimento da narradora-personagem ao ficar fascinada pelo enigma do espelho sobre como o caleidoscópio atua nesse embate de transparências “refletindo um reflexo do que o outro refletiu”, no caso, referência à meditação e à reflexão espiritual na figura do deserto, do oco, do vidente da luz e da quietude. Também há sinais incitantes acerca da natureza do próprio espelho como em “frio e gelo” e “cresce assim como a água se derrama”; todas essas menções indicam dois estados da materialidade aquosa. Assim como a apreciação do caleidoscópio fez a narradora capturá-lo em sua existência humana, a contemplação quase afetuosa do espelho tornava-o uma segunda natureza para a narradora, como ela expressa: “Não, eu não descrevi o espelho – eu fui ele.” (Lispector, 1998a, p. 73)

A explanação realizada até aqui ocupou-se em compreender como a fisicalidade cega afeta o mundo humano e exige uma abordagem mais fenomenológica sobre o ensino e estudo de *Água Viva*. A fenomenologia admite que o senso de si mesmo, a percepção e a compreensão de um sujeito dependem de como ele experiencia concretamente seu estar no mundo. Assim, do ponto de vista fenomenológico, a existência de todo ser humano é o registro de uma série de fatos diários: essa constatação avaliza que lançar um olhar corporificado sobre a experiência humana do AcDV é indispensável.

Conforme Els Lagrou (2011) ressalta, o signo da cegueira sobre o corpo pode ser entendido como um meio de ação que atua sobre o próprio corpo humano, por isso, os olhos cegos do AcC podem ser compreendidos não como um símbolo que fala ou simboliza uma realidade fora de si, mas como um signo atuante no contexto humano. Mas para isso não basta ter um corpo invisual, é necessário criar uma corporificação. A infraestrutura da cegueira – objetos, artefatos, práticas, manuais, artigos científicos – pode ajudar o sujeito da cegueira a edificar, por meio da Literatura, o mundo. A cegueira torna-se assim – visual perspectiva – decorrente de um processo de corporificação. A cegueira abrangida assim, deixa de ser uma deficiência e se

solidifica como forma de olhar o mundo – uma peculiar força da fisicalidade. As pessoas com cegueira são mais conhecidas pelo que não são ou não podem fazer: aquelas que não podem andar sozinhas, não podem ver, não podem ler em tinta³⁵, entre outros estigmas. Portanto, seu aprendizado e desenvolvimento são percebidos como mais lentos, atrasados, insuficientes. Ignorando, dessa maneira, o pressuposto de que podem ser autônomas, normais e eficientes por meio de vários outros instrumentos e habilidades.

Diante do exposto, um dos entraves que envolve o ensino de Literatura aos deficientes visuais congênitos, em particular o de *Água Viva*, é como mediar a leitura e compreensão do texto intimista-introspectivo, visto que grande parte dos docentes do Ensino Médio não receberam capacitação para o atendimento especializado ao aluno cego e, por desconhecerem quais procedimentos e recursos usar, acabam por “isolar” essa clientela ao invés de socializar conhecimento, comprometendo, assim, o processo da formação leitora desses estudantes. Nesse aspecto, as percepções sensoriais dos sentidos remanescentes precisam ser estimuladas pela interação que ocorre no ambiente escolar, pois o uso de instrumentos didáticos pedagógicos eficientes são indispensáveis e coordenam a aprendizagem da Literatura à comunidade cega. Logo, transpor a fronteira do uso ocasional de recursos de acessibilidade e torná-los uma prática proposicional constante não é uma opção, é uma necessidade.

A narrativa da obra mencionada é permeada por devires autobiográficos a transitar hibridamente entre o eu-personagem e o eu-autora, a ficção e a autoficção e o dizer a si mesma em busca de suas verdades interior. Nela, a linguagem entendida como representacional passa a ter uma estrutura dinâmica fundamentada por leis intrínsecas, revelando, desse modo, um estilo original. Ler *Água Viva* é adentrar por um labirinto discursivo que, ao mostrar uma saída, apresenta outras inúmeras galerias vertiginosas: daí transcura a vasta beleza de suas simbologias. E, por não comportar a alma criadora na contextura da criação, a barreira da narrativa tradicional transborda. Dentre essas e outras tantas possibilidades a serem exploradas no ensino da obra citada, sua mediação deve ser entendida não como uma Literatura clássica na formação do estudante cego, a compor um currículo, e sim como objeto agente da transformação perceptiva dele.

³⁵ Ler textos que foram impressos a tinta e não em braile. Nota da autora.

A fenomenologia inspira e provoca uma certa subversão expandindo as competências do "existir" das pessoas cegas no que diz respeito a sua noção de tangibilidade; detalha, também, o conflito do próprio conceito de educação para cegos. Em vista disso, é preciso desconstruir a ideia de colocar numa mesma perspectiva de referir-se ao aluno como "normal" (normovisual) e o "anormal" (deficiente visual), esquecendo que uma das probabilidades do "ser-no-mundo" é o ser cego. Logo, a proposta de educação deve ser inequívoca, ou seja, que equilibre, dê suporte e inclua o estudante naquilo que lhe é próprio em seu atuar no mundo, seu sentir, sua capacidade de colocar abaixo inúmeras barreiras, por meio do seu raciocinar e do seu objeto ser-cego no visual mundo-objeto.

3.3 Os devires de *Água Viva* e a construção do vir a ser do aluno com cegueira congênita

Tudo que há no mundo é objeto dos sentidos, por essa razão, procurei estabelecer conexão fenomenológica entre os devires de *Água Viva* e os devires do aluno com cegueira. Tendo isto em vista, acredito que essa subseção traga significativas reflexões acerca das mudanças cognitivas quanto à compreensão da linguagem literária, especialmente em se tratando das experiências empíricas do alunos cego, as quais são realizadas por meio da expectativa do que virá como experimentação do eu-universal em ação (o sujeito no mundo) e do eu-individual sob a ação (o mundo no sujeito); tal entendimento tem como base minha observação quanto à trajetória e superação das fronteiras enfrentadas ao longo da formação educacional do leitor com cegueira congênita. Isto posto, entende-se que a linguagem subjetiva como objeto deviriano autobio(radio)gráfico não é, de outro modo, senão um fenômeno.

Frente ao cenário de associar a escrita de si da obra mencionada à transmutação do leitor cego, é uma contextura da qual depreende em ambos o estar na tangente linha do tempo e do ser, isto é, o ser enquanto criação-criatura estar sempre inconcluído, mas em constante transformação, como acontece com qualquer ser humano, seja ele cego ou não. Todavia, no sujeito cego, tal metamorfose passa por adaptações contínuas ao longo de toda sua construção humana. O estudante cego é o autor de si no presente sob o reflexo do que foi no passado e no que há de

vir a ser; assim também o é a linguagem da obra, já que por meio dela o estudante cego pode maravilhar e espantar-se com os sentidos assumidos pelas palavras enunciadas.

Em *Água Viva*, a intrigante linguagem é algo que começa do nada e encerra abruptamente; assim, o fluir da consciência, ao ser trespassado pelo devir, não se limita à lógica, mas arranja-se em palavras-objetos capazes de congelar o pensamento no instante-já em movimento. Os devires nessa obra envolvem tanto o corpo da escrita de si da autora-personagem quanto o corpo-linguagem em um encadeamento inconclusivo entre autobiografia e/ou autoficção do “ser em crise” que se referencia no trecho: “Muita coisa não posso te contar. Não vou ser autobiográfica. Quero ser ‘bio’.” (Lispector, 1998, p. 33) Nessa confissão, a autora parece renunciar veladamente à (auto)bio(grafia) como quem desiste de se autoescrever para simplesmente ser: em outras palavras, ser a própria vida, inteira, por meio da palavra literária.

Como bem coloca Duque-Estrada (2009, p. 48), Eliane Zagury compreende que a autobiografia é um texto em desequilíbrio, uma escrita analítica de um ser que está sempre em crise em que “o sujeito sendo seu próprio objeto, como que caminha sobre uma perna só”. Isto significa dizer que o eu que escreve no presente, mas que, ao se deparar consigo mesmo como objeto do passado, tem suas lembranças experienciais que vacilam entre a pessoalidade e impessoalidade, isto é, “entre a capacidade operatória investigadora, de um lado, e algo abordado, investigado, de outro” (2009, *ibid.*, p. 49). Por isso há sucessivas e dúbias fronteiras para sustentar sua própria identidade; tal ambiguidade é o signo de um ser sempre em crise, concomitantemente “divorciada e soberana de si mesma”.

Diante dessa hipótese, a leitura de *Água Viva* possibilita ao leitor invisual conhecer o jogo dialético de Clarice Lispector entre as instâncias de recepção-produção, por isso, o conceito de alusão³⁶ pode ser percebido pela análise sensível fenomenológica do devir enunciativo, já que uma alusão requer um fenômeno inteligível para se estabelecer; a saber, o organismo desse fenômeno depende muito das intenções de comunicação da enunciadora e da recepção do enunciatário. Por tais aspectos a obra é um terreno fecundo para o estudo da alusão e dos fenômenos

³⁶ Etimologicamente, a palavra alusão tem origem a partir do latim *alludere*, que pode ser traduzido como “fazer referência” ou “brincar com”. Disponível em: <https://www.significados.com.br/alusao/>. Acesso em: 15 out. 2022.

devirianos, pois a autora ao escrever a si mesma investe suas expectativas de significação em um intenso jogo do tudo ou coisa nenhuma com seu leitor, desejando que os deslocamentos de sua narrativa, ou seu próprio entendimento e o do leitor, não naufraguem.

Sob o ponto de vista dialógico da linguagem, a proposição de Vânia Lúcia Menezes Torga (2007, p. 194-195) conjectura que

a alusão, estratégia textual, construída como ação de linguagem, indicia que há movimento de deslocamento do autor/leitor na busca da construção interativa de sentido nas ações do "um" e do "outro", o que se dá via excedência de visão. [...] o processo alusivo, por se constituir no jogo da reprodução e da transformação de sentidos, constitui aquele excedente, ou seja, aquele projeto de sentido que vai além dos sentidos estabelecidos, constituído pelo cruzamento de sentidos de enunciações diferentes.

De acordo com Torga, a escrita é sustentada pela ação verbal, constituindo-se pela intersecção de sentidos de diferentes enunciados. Eles vivem em fragmentos seguindo os traços do estilo sugestivo: parte por parte, fragmento por fragmento, outro texto se articula com a voz de quem deixa os fragmentos e a voz de quem os formula em determinada estrutura – o texto é esse encontro, e não a correspondência de ambos como prática de mediação. Assim, o tecido do fechamento sem fechamento – como o que ocorre em *Água Viva* – é sempre e uma vez mais um texto novo, fruto da interação do autor e leitor.

A alusão, nesse entendimento, oferece a incompletude característica desse texto clariceano tendo como prerrogativa realizar sua leitura por meio da delimitação autor/leitor, o que permite perceber o processo e o produto final na construção dos significados para os objetos enquanto fenômenos textuais, revelando, desse modo, como a escritura é circunspeta e como os interstícios textuais são recompostos na enunciação. Entre as reiteradas menções aos objetos do mundo, o extrato que segue é a manifestação da Fenomenologia sobre os objetos do mundo e da existência do ser humano enquanto objeto desse, no qual Clarice Lispector aponta:

Quiseram que eu fosse um objeto. Sou um objeto. Que cria outros objetos e a máquina cria a nós todos. Ela exige. O mecanismo exige e exige a minha vida. Mas eu não obedeco totalmente: se tenho que ser um objeto, que seja um objeto que grita. Há uma coisa dentro de mim que dói. Ah como dói e como grita pedindo socorro. Mas faltam lágrimas na máquina que sou. Sou um objeto sem destino. sou um

objeto nas mãos de quem? tal é o meu destino humano. O que me salva é grito. Eu protesto em nome do que está dentro do objeto atrás do atrás do pensamento-sentimento. Sou um objeto urgente. (p.79)

Edmund Husserl (1990) compreende o homem no mundo e propõe, em vez de explicá-lo, descrevê-lo. É o que a autora faz nesse excerto enquanto ser em conflito existencial em um mundo que a quer moldar. Nesse cenário, historicamente, o devir sempre permaneceu associado à reflexão sobre a natureza do tempo e a elucidação dos fenômenos humanos. O devir, reinterpretado como a filosofia da discordância, concepção que na verdade é imputada à ontologia da identidade, é uma esfera da filosofia que examina conceitos como existência, ser, devir e realidade; às vezes é chamada de ciência do ser e conhecida como metafísica, área que abriga perfeitamente a narrativa de *Água Viva*. Assim, o devir compreende que toda realidade é um evento fenomenológico em contínua transmutação e permeia as realidades e seus aspectos imediatos.

4 A ENIGMÁTICA ÁGUA VIVA SOB A PERCEPTIVIDADE *MODE ON* DIGITAL DO ALUNO CEGO

4.1 A contribuição da tecnologia assistiva para a formação do leitor invisual

A Literatura é o exercício de meditação e experiência de escrita, ela se ocupa tanto em responder à construção do conhecimento do homem a atuar no mundo quanto do mundo a se inscrever nele. E, embora a leitura não seja uma obrigação para a vida de quem não lê, a vida é mais confortável, mais clara e mais ampla para os que leem criações literárias.

Sob essa ótica, a Literatura pode ser entendida como a mais perfeita representatividade da linguagem criativa, contudo, ainda é tratada como apêndice do ensino de linguagens pelo sistema educacional brasileiro, especialmente para o aluno com cegueira congênita ou adquirida. Diante dessa problemática, esta seção trata, analisa, correlaciona e descreve uma experiência de ensino para a qual adotei os recursos da TA como metodologia e prática de leitura da obra *Água Viva* para AcC. É em meio a esse panorama da educação inclusiva que esta experiência se ocupou em entender a Literatura sob o julgamento de Antonio Candido (2004, p.191), ao escrever que ela é “um direito humano inalienável”.

O fenômeno da Tecnologia Assistiva surgiu com o objetivo de proporcionar às PcDV maior independência, qualidade de vida, inclusão social e acesso à aprendizagem. À vista disso, muitas obras literárias na contemporaneidade são disponibilizadas em sites da internet e o aluno cego só precisa de um leitor de tela que lhe permita ler “pela audição”. A TA é um significativo instrumento de democratização na formação leitora e inclusiva da pessoa com deficiência visual; por essa razão, entende-se que o ensino literário pode estar, mas também pode sair dos limites das salas de aula e estender-se como “tarefa” realizada no conforto da casa do AcDV, mesmo porque poucas são as obras literárias impressas em braille disponíveis nas bibliotecas das escolas ou universidades. Logo, a representatividade dos recursos tecnológicos assistivos assume fundamental papel na formação da comunidade de alunos invisuais.

A formatação desse experimento de leitura exigiu a seguinte sondagem: as distintas formas da construção da competência leitora e concepção de imagens mentais na formação de conceitos e sentidos da pessoa com cegueira congênita e

adquirida; a investigação da metodologia para averiguar se e como os professores usam a TA no Ensino Médio e superior como recurso na formação do leitor cego, a análise do entendimento das estudantes cegas que integraram a experiência acerca das impressões deixadas pela narrativa de *Água Viva*; os questionamentos a respeito da indiferença que há dentro das Instituições de Ensino em relação à competência de aprendizagem dessa clientela; a atribuição da devida importância à Literatura enquanto importante mecanismo do ensino da linguagem que, ainda segundo Antonio Candido faz da “literatura uma necessidade universal, pois ela organiza a visão de mundo, nos organiza e nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza” (2004, p. 186) para que, dessa forma, a educação leitora do AcDV possa vir a ser um fato.

Ademais, sob o ponto de vista de uma Literatura emancipadora, a medida em que a sociedade foi se modernizando e, junto dela, as tecnologias assistivas, o ensino da leitura de obras literárias para alunos com cegueira evoluiu bastante, todavia, muitas escolas e instituições de ensino superior, assim como muitos professores não tomam para si o compromisso de aderir a esse novo formato do ensino inclusivo em uma época em que todo e qualquer conhecimento está ao alcance das mãos e da tecla *enter*.

Em face do exposto, verifica-se que o ensino de Literatura para a população cega não tem sido promovido conforme sua necessidade, o que vem a causar uma lacuna que precisa ser preenchida ou ao menos minimizada do cotidiano da comunidade dos alunos invisuais. Uma forma de tornar mínima tal carência é a revisão da prática docente, visto que as escolas e universidades devem olhar para todos, já que a educação deve ser entendida como direito de todo cidadão. Contudo, se por um lado a última pesquisa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) mostra que no Brasil vivem mais de 6,5 milhões de indivíduos deficientes visuais em condição severa, sendo 506.377 mil cegas e 6 milhões com baixa visão, o que mostra *não ser pequeno tais Índices*. Por outro lado, a recente reportagem de Beatriz Araujo, *Maria Clara Andrade* e Marcela Coelho sobre inclusão de alunos com deficiência publicado pelo site Terra³⁷ denuncia que

³⁷ 94% dos professores não têm formação para lidar com alunos com deficiência. Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/educacao/educar-para-incluir/94-dos-professores-nao-tem-formacao-para-lidar-com-alunos-com-deficiencia,5d4213e256ec2b1bd3204e649b0f49a9sqswjtji.html>. Acesso em: 24 set. 2023.

no Brasil, cerca de 94% dos professores regentes não têm formação continuada sobre Educação Especial – modalidade da Educação Básica, em uma perspectiva inclusiva, que tem como público pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. O dado é do Ministério da Educação (MEC) referente a 2022. Na série histórica desde 2012, é o ano com melhor índice.

Os dados apresentados mostram a discrepância entre o que é decretado pelo MEC e o que realmente acontece em relação ao direito do aluno cego à educação de qualidade como está previsto, por exemplo, na legislação Art. 1º do Decreto nº 9.522, de 8 de outubro de 2018 que regulamentou o Tratado de Marraqueche³⁸ para que os AcDV tenham acesso às obras literárias e aprovou o intercâmbio transfronteiriço³⁹. Aprovam-se leis, mas não capacitam ou tornam possível a formação do professor para o atendimento especializado aos alunos com deficiência, já que tenta incluí-los em sala de aula comum sem um corpo docente preparado para recebê-los e ensiná-los.

Nesse relato tratei somente do ensino inclusivo da Literatura intimista via TA, tendo como público alvo três estudantes cegas; para isso adotei como experimento os recursos tecnológicos como principal meio de comunicação entre alunas e pesquisadora, assim como também da leitura da obra *Água Viva* que ocorreu por meio das ferramentas digitais. O exercício dessa leitura permitiu realizar nova experiência tanto para mim, enquanto docente, quanto para as estudantes como aprendizes que, de modo gentil, aceitaram participar dessa experimentação tendo como finalidade encontrar e testar recursos, ferramentas e, em especial, assumir um posicionamento que permitisse e viabilizasse romper os ciclos que as afastam da leitura propriamente.

Diante dessa proposição, a leitura experimental se deu tanto em relação à leitura de *Água Viva* quanto a questionamentos a fim de conhecer a história de vida das três estudantes e o caminho percorrido enquanto leitoras com deficiência visual, a saber: a aluna com cegueira congênita trabalha no Centro de Assistência Pedagógica ao Deficiente Visual do Estado do Acre, (CAP/AC) – e atua como revisora de textos impressos em braile; uma das estudantes com cegueira adquirida é coordenadora da ADEVIR - Associação das Pessoas com Deficiência Visual do Acre; a outra é aluna do Ensino Médio; por fim, eu, Professora Capacitadora no CAP/AC.

³⁸ O Tratado de Marraquexe, formalmente nomeado de Tratado de Marraqueche. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/decreto/d9522.htm. Acesso em: 24 set. 2023.

³⁹ Intercâmbio transfronteiriço. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/decreto/d9522.htm. Acesso em: 24 out. 2022.

Por esse motivo, as alunas foram convidadas e aceitaram participar como interlocutoras desse estudo⁴⁰.

Entre as ações que compuseram o desenvolvimento dessa experiência leitora estão, em primeiro lugar, a leitura individual da obra com o uso dos recursos de alta tecnologia, isto é, computador, celular, softwares, vocalizadores e leitores de telas, por exemplo; em segundo lugar, a mediação da leitura por áudios e vídeos chamadas em grupo criado no *WhatsApp*; em terceiro lugar, reuniões no *Google Meet*⁴¹, momentos nos quais discorri sobre a obra e a autora oportunizando, assim, um *feedback*⁴² em tempo real; em quarto lugar, também gravei áudio no mesmo estilo literário de *Água Viva*, isto é, registrei meus pensamentos no exato momento em que estes ocorriam ainda que parecessem desconexos e os compartilhei com as alunas incentivando-as a gravar suas narrativas individuais como exercício de entendimento quanto à fruição da narrativa intimista; as questões acerca de suas histórias de vida e da construção de si como alunas-leitoras foram digitadas e encaminhadas por meio eletrônico; o texto de Clarice Lispector foi convertido no formato *Word* porque uma das participantes estava encontrando dificuldades em ler a obra em PDF; todos os questionamentos foram redigidos no *Word* para serem lidos por leitores de textos como por exemplo o *Dosvox*⁴³, o *Virtual Vision*, o *JAWS* e o *NVDA*. Algumas perguntas do questionário foram respondidas por áudio e textos digitados no aplicativo *WhatsApp*.

Frente ao exposto, é necessário observar que, da leitura impressa em braile à digital, matéria desse parágrafo, o desenvolvimento da leitura voltado para pessoas DV se deu, a princípio, pelo Sistema Braille – um código universal para leitura e escrita tátil. Tal sistema foi criado na França pelo menino cego, Louis Braille. A partir disso, à

⁴⁰ A princípio esse estudo não tinha por objetivo ser incorporado a essa dissertação, entretanto demonstrou ser um elemento motivador e determinante na obtenção de resultados práticos em minha atuação como professora capacitadora no CAP/AC. Nota da autora.

⁴¹ Meet. É uma das maiores plataformas de videoconferência do mundo. Disponível em: <https://www.remissaonline.com.br/blog/google-meet/>. Acesso em: 16 de out. 2022

⁴² *Feedback* é uma palavra inglesa que significa realimentar ou dar resposta a um determinado pedido, ou acontecimento (*feed* = alimentar e *back* = de volta).

Disponível em: <https://mereio.com/blog/feedback-nas-empresas/>. Acesso em: 16 out. 2022

⁴³ O *Dosvox* pode ser acoplado a sintetizadores de voz profissionais do tipo SAPI3, SAPI4 e SAPI5 (Microsoft Speech API). *Virtual Vision* é um leitor de telas desenvolvido para que as pessoas cegas acessem com autonomia o Windows. *JAWS* lê a tela e dá acesso eficaz aos aplicativos através de voz e Braille no Microsoft e IBM Lotus® Symphony™. (Pago). *NVDA* é um leitor de tela livre e de código aberto para o sistema operacional Microsoft Windows, ele suporta mais de 20 idiomas e é gratuito. Disponível em: <https://oampliadordeideias.com.br/6-leitores-de-tela-para-seu-computador/>. Acesso em: 13 out. 2022

medida que a sociedade foi se atualizando e junto às tecnologias assistivas, o ensino da leitura, de maneira geral, evoluiu bastante, porém, não o suficiente para que alunos com deficiência visual ascendessem aos recursos tecnológicos como nova ferramenta da formação leitora.

Nesse sentido, outro relevante aspecto a ser enfatizado é que a visão por ser a receptora das imagens, que são transmitidas ao cérebro, torna-se conceito para quem tem a visão normal, todavia, para o indivíduo cego congênito, tal percepção inexistente, sobretudo em relação aos substantivos concretos que não podem ser tocados, como na expressão lírica do monólogo interior “agora está amanhecendo e a aurora é de neblina branca”, encontrada em *Água Viva* (1998a, p. 08). Logo, não adianta a pessoa invisuál ler tal expressão se antes não tiver construído o conceito acerca dos elementos que nela aparecem; essa compreensão só pode ser consolidada por meio de exposições realizadas por outras pessoas, ou seja, por descrições feitas pelo professor, amigo ou familiar. Desse modo, pode-se assegurar que a leitura de um romance intimista permeado por intangibilidade e epifanias para a pessoa cega congênita é bastante significativo tanto para mim, enquanto professora-pesquisadora, quanto para aquele que apreende esse estilo literário imerso em uma sensorialidade muito além da visão corpórea.

Mediante essas ponderações, trato aqui de informações pertinentes à idade em que as alunas participantes da pesquisa foram alfabetizadas pelo Sistema Braille e o nível educacional de cada uma delas; assim como, também, sobre a leitura e impressões causadas pela narrativa introspectiva de Clarice Lispector. As estudantes com as quais dialoguei durante o experimento têm idade entre 22 a 41 anos e todas assinam a tinta.⁴⁴ Para efeito de anonimato, as identifiquei como: Ella A, Ella B e Ella C. A primeira aluna, Ella A, ficou cega aos quinze anos, foi alfabetizada em braile aos dezesseis, cursou o último ano do Ensino Médio e pretende ascender ao ensino superior; a segunda, Ella B, apresenta cegueira considerada congênita, em vista de ter perdido a visão aos cinco anos e foi alfabetizada em braile aos 27 anos de idade; formou-se em História e fez Pós-graduação em Educação Especial; a terceira e última,

⁴⁴ Assinatura manuscrita e grafada em língua portuguesa. Para quem perdeu a visão em idade quando já estava alfabetizada é mais fácil realizar tal tarefa, mas para quem tem cegueira congênita é mais complexo e demorado, pois precisará de auxílio do professor brailista para treiná-la no papel. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/deficientes-visuais-que-aprenderam-a-assinar-o-proprio-nome-tiram-rg-2/>. Acesso em: 27 jan 2023

Ella C, tem cegueira congênita; com sete anos estava totalmente alfabetizada no Sistema Braille e formou-se em Química.

Dentre os procedimentos empregados nessa experiência, os textos ou áudios recebidos das estudantes cegas foram processados automaticamente por aplicativos de acessibilidade que transformam voz em texto e texto em áudio. Respeitei integralmente todos os posicionamentos e considerações acerca de como compreenderam a obra *Água Viva*, assim como a apreciação das alunas no que diz respeito ao uso da Tecnologia Assistiva.

Ao iniciar o experimento de leitura via ferramentas digitais, busquei saber quais foram os primeiros contatos que tiveram com autores e obras literárias brasileiras no espaço escolar, assim como a respeito de suas primeiras experiências como leitoras promovidas pelo professor de Literatura, tendo em vista que é no Ensino Médio que essa disciplina é ministrada junto a Linguagens e suas Tecnologias.

A estudante Ella A disse que nenhum professor ou professora a incentivou à leitura, já que apenas uma mediadora indicou a obra *Dom Quixote de La Mancha* e que na escola em que estudou não havia a disciplina de Literatura. Ella B quando cursou o Ensino Médio diz ter lido pouco, mas que seu primeiro contato com Literatura foi muito importante, pois, segundo disse, amou, porém, não tinha muitas escolhas porque existia escassez de livros em braille. Relatou ainda que leu as obras *Meu Pé de Laranja Lima*, de José Mauro de Vasconcelos, *Helena*, de Machado de Assis, e *Bolsa Amarela*, de Lígia Bojunga. Ela conta com carinho que teve uma professora que de vez em quando dizia assim: “hoje a aula será de leitura porque a Ella B gosta”. Para Ella C, segundo seu relato, não teve nenhuma pessoa que a incentivasse a ler no Ensino Médio. “Fiz o Ensino Médio, na EJA, né?” Disse, ainda, que a tecnologia a motivou a selecionar o livro *Dom Casmurro*, de Machado de Assis, e que a obra estava formatada em Word, o que ela achou ser mais confortável para suas leituras.

Em presença dessas respostas, nota-se que as interlocutoras gostam de leitura, mas uma das fronteiras a ser vencida é a indiferença do sistema educacional e a de alguns professores quanto à competência intelectual do estudante cego enquanto possível leitor, o que demonstra prejuízo aos estudantes cegos, visto que, para Maria Lúcia Amiralian (1997, n.p), o desenvolvimento de qualquer pessoa ao longo da vida é variável; há aquelas que progredem bem e conseguem atingir um alto grau profissional, enquanto alguns “estancam” e não se desenvolvem adequadamente. Isto corrobora que o aluno cego, como qualquer outro ser, é um

indivíduo multiforme: os aspectos sociais, individuais, orgânicos, familiares, dentre outros, influenciam também de maneira direta em seu desenvolvimento e suas escolhas, não os limitando simplesmente por conta da deficiência visual.

Em sentido mais amplo, o sistema educacional precisa levar em consideração que esses alunos são especiais e de que os estímulos externos são incentivos que, na maioria das vezes, traz bons resultados. Em função disso, assentir à ideia de que tanto autor quanto obra atuam e que é graças a sua criatividade que a imaginação do leitor cego é fomentada, uma vez que é no imaginário que habita toda a formação de conceitos; é por meio dele que tais alunos atribuem sentido àquilo que não podem ver.

Além do mais, conhecer as obras literárias potencializa a compreensão dos gêneros e estilos literários e contribui no desenvolvimento interativo do sujeito, assim como na prática de comunicação com o outro e com o todo que compõe as relações do meio social em que o estudante vive. Acerca desse ponto de vista, cabe a reflexão: quantos desses estudantes cegos extrapolam suas limitações e vão além da simples decodificação dos signos para alcançar a representação dos sentidos, mesmo que de forma imaginária? Nesse aspecto, de acordo com Mikhail Bakhtin (2006, p. 187), o escritor se dirige exclusivamente ao imaginário do leitor, ou seja, a intenção do autor não é expor um evento qualquer, e sim compartilhar suas impressões acerca dele, pois o que o autor procura mesmo é iluminar a alma do leitor com conceitos e representações mais expressivas. Tal entendimento bakhtiniano caracteriza perfeitamente o poder que o autor exerce sobre o leitor e de como a leitura opera na compreensão emocional, psicológica e intelectual do sujeito.

Diante dessas considerações acerca da importância da leitura de obras literárias e quanto à escolha da intimista obra *Água Viva*, questionei-as sobre quais elementos da narrativa indicavam se o subjetivismo do “eu”, no processo criativo da escrita, referir-se-ia a Clarice Lispector ou à personagem e quais impressões a poeticidade da obra provocou nelas. A essa pergunta, Ella A afirmou que Clarice referia-se a si mesma, porque tudo que está escrito na obra diz respeito a autora. Ella B compreendeu que tem mais afinidade com a escrita, já que parecia brincar com as palavras e que a obra clariciana é muito boa; também demonstrou ainda querer conhecer outros livros da autora. Em sua opinião a subjetividade pertence tanto à autora, quanto à narradora. Ella C apresenta um entendimento similar quando, em resposta, assegura que, ao ler a obra, a impressão que teve foi perceber a autora se confundir com a personagem-narradora. Ella C notou que os pensamentos e

indagações enunciados na obra não apresentam ordem ou significados explícitos; ponderou também que os conflitos e reflexões causam dúvidas se quem se projeta é a autora ou narradora-personagem, visto que todo o enunciado é fragmentado.

Tendo em vista que obra apresenta abundante simbolismo, perguntei as interlocutoras sobre o que mais as impressionou no decorrer da leitura do romance. Ella A respondeu que gostou do livro por ele não ser muito longo e nem “chato” e que o texto, por chegar em arquivo Word, ficou bom para ela. Além disso, em sua percepção, a narradora descreve a natureza e fala sobre música. Ao final, Ella A diz ter gostado da leitura e que precisa ler outras obras da mesma autora, já que a obra expressa emoções muito próprias.

Quando à Ella B, o que mais despertou atenção foi o fato de ser uma leitura que não tem o padrão começo, meio e fim, mas ocasiona vários pensamentos distintos que parecem estar desconectados, já que é uma combinação de pensamentos, sensações e sentimentos, tudo posto em um monólogo muito interessante. Essa questão é encerrada com o comentário de Ella C, ao dizer que na escrita dessa obra não se vê ninguém humano; a narradora-personagem fala sobre a escrita do livro, faz referência aos sons, à rosa, água e música; descreve uma gata e a cor branca do leite. Em algumas passagens parece estar conversando com o leitor e com o “eu” dela mesma.

A pergunta seguinte abordou a forma como um enunciado com as características estruturais e linguísticas de *Água Viva* sensibiliza os conceitos das alunas questionadas acerca da existência humana. Ella A faz comentários interessantes quando diz que a obra fez pulsar suas ideias, que a induziu a uma reflexão por meio dos pensamentos expressos na obra, dos temas abordados e das indagações apresentadas pela autora-narradora. Ella B acredita que, assim como a autora-narradora, convivemos invariavelmente com essa combinação de sensações e sentimentos, porque buscamos sempre compreender a nós mesmos quanto ao existir humano. Quanto a Ella C, sua compreensão não diverge das outras, porém, é a resposta mais concisa recebida; ela disse que a narrativa traz reflexões sobre a duração de uma vida, sobre a inevitabilidade da morte, sobre as cores e a nossa própria existência.

Ainda sobre *Água Viva*, quando indagadas quanto ao processo de escrita e fluidez do pensamento nessa obra, busquei saber se era possível identificar a escrita de Clarice Lispector como a subjetividade projetada da autora ou simplesmente como

obra da ficção? A que respondeu Ella A, em seu entendimento, ser a subjetividade de Clarice Lispector por ela falar de sentimentos. Nota-se, então, pela concisão da resposta, que houve pouca reflexão acerca do questionamento. Ella B já vai um pouco além ao dizer que, para ela, a personagem é uma pintora: “na primeira pessoa, ela fica descrevendo o momento. Penso que é a Clarice; ela fica tentando capturar o que ocorre no momento”. Ella C também compartilha quase que identicamente à compreensão das outras duas participantes ao afirmar que é a subjetividade de Clarice Lispector que domina, já que é como se ela estivesse falando com seus próprios pensamentos.

Na mesma sequência de questionamentos, perguntei quais foram as sensações provocadas pela poeticidade da narrativa. Para Ella A, a sensação foi de independência e liberdade plena, pois ela expressa suas intenções e seu estado emotivo: Clarice Lispector, se sente à vontade para discorrer sobre o que quiser. No conceito de Ella B, a obra trouxe um misto de sensações. É algo profundo, o que acaba por causar a sensação de estranhamento e pensamentos ambíguos. Quanto a Ella C, há algumas passagens no livro semelhantes a poemas e acredita que seja por causa do tipo de linguagem que a autora usa.

A obra clariciana oferece uma profunda imersão na intangibilidade da autora-narradora; nesse aspecto, questionei-as em como elas se relacionam com suas próprias reflexões existenciais enquanto leitora e pessoa no mundo, da mesma maneira como Clarice o faz em sua *Água Viva*. Obtive as respostas na seguinte sequência: Ella A disse que, desde já, no início da leitura, foi possível notar que a narrativa era muito “top”; para ela Clarice Lispector consegue trazer à tona pensamentos e sentimentos que sempre nos acompanharam. Uma das frases que me mais encantou é a que diz “a invenção do hoje é o único meio para instaurar o futuro” (Clarice Lispector, p. 4); assim como “amor demais prejudica o trabalho” (p. 03); essas citações denotam que pensar em certas situações corriqueiras pode ser interessante para buscar novos significados. É um sentimento constante em mim também, Ella A confirma. De acordo com o entendimento de Ella B, a subjetividade da narrativa diz respeito tanto a Clarice-autora quanto à narradora-personagem. Há passagens no livro em que parece ser a autora a falar de si mesma e há outras em que vemos que é a personagem; tudo se mistura. Ella C não respondeu.

Outra questão abordada referiu-se à narradora-personagem de *Água Viva* quanto ao seu discurso fazer referência tanto ao processo da escrita quanto o da

pintura; então, perguntei, quais desses dois fazeres artísticos era o mais difícil para que elas criassem uma imagem mental: se a pintura ou a escrita? Ella A confirmou que o mais difícil para ela é criar uma imagem mental da pintura, porque a escrita está falando, está explicando; da pintura não dá para imaginar: “isso, que eu não tenha conhecido quando ainda enxergava, mesmo que outra pessoa faça uma descrição, eu não entenderei se for uma pintura que eu não conheço”; ou seja, uma obra de arte nunca vista não pode ser memorizada.

Inversamente, Ella B respondeu que sente maior dificuldade em relação à escrita quando se trata de formar imagem mental; ela julga a pintura ser mais fácil se alguém lhe fizer a descrição. Conforme já mencionado, Ella B ficou cega aos cinco anos, logo, não há memória remanescente, do mesmo modo como não há para Ella C que nasceu totalmente cega e respondeu que a pintura, por ser uma arte mais abstrata, e por trabalhar com cores e outros conceitos complexos, para ela, se torna impossível tal compreensão, considerando o fato de que jamais tenha visto uma pintura em tela ou outro objeto qualquer; por essa razão a leitura lhe parece mais fácil de abranger.

Acerca da obra estudada, fiz às estudantes uma última pergunta buscando saber sobre um elemento bastante presente no transcurso da narrativa em que a narradora-personagem faz várias referências às cores; assim, quis saber como elas imaginam as cores e como lhes atribuem significado. Ella A respondeu que por ter perdido a visão aos quinze anos, se lembra vivamente das cores que viu no passado e que ao ler sobre determinada cor ou tonalidade, como “rosa claro, azul-marinho”, dentre outras referências, consegue associá-las às memórias visuais. Desse modo, sua percepção a respeito das cores permanece em sua memória residual e, por isso, ela consegue se lembrar delas. Ella B comenta de forma mais ampla sobre o tema ao dizer que Clarice fala sobre o ato da escrita, sobre livros e as cores das rosas. Ela disse saber que há inúmeras cores: vermelha, branca, amarela, rosa entre outras. Ela percebeu que Clarice fez referência ao leite, por esse motivo logo imaginou a cor branca. Disse, ainda, que é complicado imaginar as cores, mas que constrói o significado mental delas ao associar a cor com algum objeto ou coisa que remeta a outras percepções de sentidos como objetos, cheiros, texturas e sons; segundo seu entendimento, seria isso a formação de conceitos que ela consegue realizar sobre eles. Ela dá como exemplo a associação que estabelece entre o verde das plantas vivas, assim como também relaciona as cores a códigos expressivos como “azul da

cor do céu”. Por fim, Ella C expõe suas impressões e diz que consegue associar as cores mediante às descrições acerca dos objetos do mundo feitas por outras pessoas: que o céu é azul, as plantas são verdes e que há rosas vermelhas cor de sangue.

Como já foi apontado, a pessoa que nasceu quase cega ou tenha perdido a visão até os cinco anos de idade só conseguirá estabelecer relação entre objetos e seus significantes pela imagem acústica e não mais pela imagem mental concreta dos objetos; a respeito desse fenômeno, Lopes (1995, p.83) diz que para Ferdinand de Saussure essa é a relação que o signo linguístico estabelece entre o significante e o significado; essa marca de seleção é entendida como a imagem acústica da palavra, é a sua representação sonora. Em uma segunda análise, e ao contrário da estudante que ficou cega aos quinze anos, as referencialidades relacionadas aos substantivos concretos como cores e céu, por exemplo, não são realizadas sob as perspectivas imagéticas retidas na memória, dado que tal memória para esses sujeitos não existe.

Concluída a parte do questionário relacionado à obra, autora, personagem e narradora de *Água Viva*, segui para o próximo tópico questionando-as sobre a relevância da Tecnologia Assistiva quanto à acessibilidade da leitura para as pessoas cegas. A esse respeito, Ella A admitiu que essa tecnologia a ajuda bastante, já que, por meio dessa ferramenta, ela pode utilizar o celular ou mesmo o computador para acessar sites e apps de leitura para deficientes visuais, entretanto, disse preferir a obra impressa em braile. Ella B disse que a TA é essencial para o deficiente visual ter acesso à Literatura, pois muitas vezes não encontra inúmeras obras tão facilmente e em grande variedade de títulos e autores. Ella C, semelhante a Ella A e C, concordou que, por meio dessa tecnologia, a leitura passa a ser mais acessível, tendo em vista que antes das inovações tecnológicas era muito mais complicado encontrar obras literárias. Ela justificou seu posicionamento ao dizer que ainda são poucos os livros impressos em braile, por isso a TA é essencial para suas leituras literárias.

As alocutárias, ao serem perguntadas se já tiveram professores que fizessem uso da TA de forma assídua nos vários níveis do ensino ou que recomendassem sites literários que ofereçam leituras acessíveis para pessoas cegas, foram uníssonas em um lacônico “não”. Em decorrência dessa unanimidade, compreende-se que a chegada da TA não aconteceu de forma igualitária e na mesma celeridade para a comunidade cega como ocorreu para as pessoas normovisuais; provavelmente, um dos fatores que geram tal distanciamento a esses recursos seja porque poucos são os professores de sala de aula comum capacitados para atender a esse alunado,

principalmente, para os instruir a fazer uso de tais ferramentas, fato que limitou, portanto, o acesso aos instrumentos tecnológicos que dinamizam o hábito da leitura por meio da assistência de *softwares*⁴⁵ leitores de telas e demais recursos.

No decorrer do processo da leitura de *Água Viva*, no formato EAD via Tecnologia Assistiva, foi possível perceber a significativa compreensão das alunas invisuais acerca da obra tanto ao que concerne à estilística que emerge da obra quanto a vida da enigmática autora, algumas das alunas evidenciaram maior entendimento e deram respostas com maior propriedade; outras apresentaram abrangência mais superficial. Não obstante, foi possível notar que a leitura bem direcionada com o uso das tecnologias assistivas adequadas, certamente, possibilitarão bons resultados ao leitor cego, o que significa dizer que, ao lecionar Literatura, seja em aula presencial ou EAD, nas duas situações, o uso desses recursos é algo imprescindível, se considerada a limitação visual dos estudantes.

Desse modo, para resolver alguns impasses, ou mesmo minimizar as limitações enfrentadas pelos alunos cegos quanto ao acesso à Literatura no espaço escolar, cabe às políticas públicas educacionais que vigoram no Brasil, as quais compreendem um conjunto de disposições governamentais adotadas sob a configuração de planos, de ações e de programas, ou ainda, de projetos que visam garantir os direitos estabelecidos pela Constituição Federal. Na Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 – o Art. 27 que avalizam ser a educação um direito da pessoa com deficiência em todo seu período escolar fazendo valer as normas educacionais de inclusão de maneira que eleve o desenvolvimento do aluno: suas aptidões, habilidades físicas, sensoriais, intelectivas e sociais, segundo seus atributos, interesses e necessidades no processo de aprendizagem.

Em vista disso, cabe às instituições educacionais trazer para si uma fração dessa responsabilidade e ampliar seu olhar e bom senso quanto à importância da Literatura para todo e qualquer estudante, inclusive o cego; ao professor compete buscar por capacitações que o instrumente a lidar com situações que envolvam o ensino especial para deficientes visuais, do mesmo modo, inteirar-se sobre os recursos de tecnologia assistiva para a inclusão dessa comunidade à leitura digital. Isso, seguramente, possibilitará aos alunos um desenvolvimento mais eficiente e

⁴⁵ Conjunto de componentes lógicos de um computador ou sistema de processamento de dados. Disponível em: <https://edu.gcfglobal.org/pt/informatica-basica/o-que-sao-hardware-e-software-/1/>. Acesso em: 14 mar 2022

integrador, ampliando, assim, *feedbacks* positivos no que diz respeito ao universo das obras literárias.

Dentre os direitos à educação, inclui-se a distribuição de *notebooks* equipados com internet gratuita para alunos cegos de baixa renda, adequados leitores de tela já instalados para que tenham acesso às obras literárias digitais do Instituto Dorina Nowill e Instituto Benjamin Constant que contribuiria em muito na construção educacional do estudante cego, como também a criação de editoras que imprimisse obras literárias em braile as quais os deficientes visuais pudessem requerer qualquer obra.

Em continuidade ao estudo, a seguir, exponho as respostas das estudantes quando as perguntei se já haviam sofrido discriminações nas instituições de ensino por colegas e professores. Em retorno à pergunta, Ella A confirma que passou por essa situação constrangedora em algumas escolas. Disse que houve colegas que evitavam conversar com ela e que o professor de Educação Física não se importava com sua integração, posto que em muitas aulas ela não era nem convidada a participar; o professor dizia que era impossível, que não tinha como ela interagir com os demais alunos; nesse caso, ele usava de vários pretextos para não a incluir, e, a efeito de “compensação”, substituía as aulas com trabalhos para casa. Mas Ella A admite que a direção e coordenação escolar sempre se mostraram acessíveis e que sempre encontrou as portas abertas para tudo do que necessitasse. Porém, vários professores detestavam fazer adaptação de provas para ela e acabavam por passar trabalhos para casa outra vez. Por fim, diz que, na realidade, algumas avaliações escritas ela chegou a fazer, porém, era a mesma dos outros alunos – já que as avaliações para alunos cegos não eram e não são impressas em braile –; quando isso acontecia era feita na sala de recurso. Eventualmente, participava de algumas gincanas, mas não agradava aos outros. Em suas palavras: “fazer o quê? Temos que lidar com tudo”.

Ella B fez um comentário bastante resumido ao dizer que: “Sim, já suportei muito preconceito por parte de alguns professores e colegas na universidade. Sofri e passei por várias situações de dificuldade”. Ella C, um pouco menos concisa confirmou também ter vivenciado, se não o preconceito, o desconhecimento da lei, porque em 2006 foi se inscrever no SESC e falaram que acolheriam sua matrícula caso sua deficiência fosse outra e não a cegueira. Ela e sua mãe acionaram representantes da Secretaria de Educação para que a lei de inclusão fosse respeitada.

É inegável que a manifestação do preconceito e a ausência de conhecimento das Instituições de Ensino, de educadores e colegas ou, talvez, o não cumprimento das leis de inclusão de indivíduos deficientes visuais nas instituições escolares, foi um empecilho para muitos alunos invisuais, não só no passado, tendo em vista que, no presente, muitos são os relatos sobre a indiferença do corpo escolar, assim, mesmo com leis que abonem o acesso dos deficientes à Educação, não são raras as instituições que as ignoram.

Após analisar as respostas recebidas, notei que, para elas, é mais fácil responder às questões sobre suas histórias de vida, ou seja, como lidam com as barreiras impostas pela cegueira e o papel desempenhado pela tecnologia assistiva em seus processos de aprendizagem, do que quando interrogadas sobre a experimentação da obra em tela, tendo em vista que as respostas levaram mais tempo a chegar; em função disso, as perguntas sobre *Água Viva* precisaram ser reelaboradas mais de três vezes e foi preciso usar uma linguagem mais inteligível para que as estudantes compreendessem seus enunciados.

Uma particularidade na resposta de Ella A foi sua preferência pela obra impressa em braille e não o uso das tecnologias assistivas; essa preferência não é inédita e nem causa estranhamento tendo em vista que a maioria dos leitores brasileiros que enxergam também preferem o livro físico aos audiobooks, ou mesmo aos leitores mecânicos de tela.

Refletir e analisar os posicionamentos das alunas participantes tornou evidente que, historicamente, os deficientes visuais têm vivido no contexto de políticas assistenciais isoladas, diminutas mesmo em garantir a inclusão e apoio necessários na rede regular de ensino que estimulem adequadamente a leitura de obras literárias. Do mesmo modo, as participantes deste estudo apontaram as dificuldades com as quais já se deparam não só ao que se refere às condições materiais, pedagógicas e educacionais, mas, também, as relacionadas às condições de materiais adaptados, aos preconceitos sofridos no espaço escolar, assim como aos recursos tecnológicos muitas vezes precários e pouco utilizados nos espaços educacionais. Além desses entraves, há ainda as barreiras sociais que a pessoa cega precisa ultrapassar, provando todos os dias, em quase todas as situações, o que são capazes de realizar enquanto ser social apesar portadora da ausência de visão. E, diante dos estudos e ponderações realizados até aqui, o que se espera é que a emergência dessas tensões venha a ocasionar soluções coletivas e criativas para que as instituições de ensino

deixem de olhar o aluno cego como um problema e passem a vê-lo como um ser diferente e com variadas necessidades, nada mais, nada menos que isso.

As impressões obtidas neste estudo mostraram como os alunos com deficiência visual habitualmente vivenciam a leitura nas instituições de Ensino Médio e Superior; isso deixou evidente a urgência de um novo olhar sobre os problemas que há séculos afetam a vida estudantil dos AcDV, crendo que, dessa maneira, a reflexão e a procura por recursos que instrumentalizem os mediadores do conhecimento possam inspirá-los a pensar-criar metodologias e expedientes para o ensino da Literatura que contemplem da melhor forma possível o desenvolvimento do aluno-leitor com cegueira.

Diante desse cenário – nem sempre favorável a essa clientela – fazer com que a Literatura esteja presente no planejamento do professor e na trajetória do aluno com DV equivale a derrubar fronteiras e garantir que sua escolarização seja efetivada com maior sucesso. É correto dizer que se pode aprender com as diferenças, mas isso só é possível se a tornarmos objeto de nosso ensino, já que nossa existência humana com outros humanos especiais deve acordar em nós uma visão mais holística e empática. À vista desse novo fazer pedagógico, as interlocutoras desse experimento literário se expressaram de diversas formas e suas vozes apoiaram este estudo, mostrando a necessidade de mudanças na prática docente, para que, desse modo, seja criada a cultura do ensino da Literatura inclusiva nas escolas e universidades.

Por fim, o fato de trabalhar uma autora tão complexa e extraordinariamente subjetiva como Clarice Lispector, que é mestra em enunciações tão criativas que muitas vezes beira o enigmático, revelou-se um desafio bastante significativo ante o caso apresentado. As três respondentes com deficiência visual apresentaram respostas confusas e pouco elaboradas, o que prova a existência de importante abertura ao se trabalhar Literatura com alunos invisuais. Ainda assim, trazer uma obra introspectiva e profundamente simbólica como essa de Clarice Lispector, possibilitou que o discurso da autora dialogasse com o íntimo das leitoras com cegueira, exemplo disso foi demonstrado na resposta de Ella B ao dizer que “acredita que assim como a autora-narradora, convivemos invariavelmente com essa combinação de sensações e sentimentos, pois buscamos sempre compreender a nós mesmos quanto ao existir humano”. Essa resposta diz muito sobre a interação do sentir do autor e leitor porque é o ponto em que as percepções dialogam entre si e em muitos momentos da leitura transmudam os anseios conhecidos e os desconhecidos de qualquer pessoa na

situação limitativa em que se encontre. E essa é somente uma das funções da Literatura na construção da vida humana.

4.2 Miniprojeto: uma proposta didático-metodológica inclusiva e interdisciplinar da leitura de *Água Viva* para o aluno cego

Com base nas argumentações desenvolvidas até aqui, creio que mediar uma aprendizagem leitora colaborativa interacional promove ações benéficas a respeito da diversidade de pensamento e do ser-aluno com cegueira, pois, em via de regra, os alunos distinguem-se em experiências, perspectivas, saberes e predileções. Entende-se, assim, que é por meio da interação que tanto o estudante leitor invisual quanto o visual podem abranger o enunciado de *Água Viva*, e não propriamente no ato da leitura solitária, principalmente a realizada pelo aluno cego ao qual falta muitas referências do mundo objetual. Isso implica afirmar que é no debate dos alunos entre si e do professor com a turma sobre importantes segmentos do texto que muitos aspectos obscuros não entendidos são iluminados, em outros termos, significa dizer que na interação constrói-se a compreensão do texto lido sob a perspectiva dos discentes normovisuais e do invisual, o que vem a contribuir para uma aprendizagem inclusiva, sincrônica e mais expressiva a todos.

Na perspectiva de uma didática fenomenológica de ensino a que se propõe esse trabalho, o ensino-aprendizagem é apreciado como método de apropriação do conhecimento literário para o AcC auxiliado pelo professor e, ao mesmo tempo, é aprendizagem para o docente e demais alunos visuais da turma. Nessa relação de troca contínua do ensinar e do aprender. A esse respeito Heidegger (1987, p. 79-81) explica que o

verdadeiro aprender é, por consequência, um tomar muito peculiar, um tomar no qual aquele que toma, toma no fundo, aquilo que já tem. A este aprender corresponde também, o ensinar. Ensinar é um dar, um oferecer; no ensinar, não é oferecido o ensinável, mas é dada somente ao aluno a indicação de ele mesmo tomar aquilo que já tem. Quando o aluno recebe apenas qualquer coisa oferecida, não aprende. Aprende pela primeira vez, quando experimenta aquilo que toma como sendo o que, verdadeiramente já tem. O verdadeiro aprender está, pela primeira vez, onde o tomar aquilo que já se tem é um dar a si mesmo e é experimentado enquanto tal. Por isso, ensinar não significa senão deixar os outros aprender, quer dizer, um conduzir mútuo até a aprendizagem. Aprender é mais difícil do que ensinar, assim, somente

quem pode aprender verdadeiramente – e somente na medida em que tal consegue – pode verdadeiramente ensinar.

É essa didática interativa sob orientação fenomenológica entre as partes envolvidas no ensino-aprendizagem de *Água Viva* que proporcionará ao AcC maior abrangência no que diz respeito a dimensão estética da referida obra literária; contribuindo, assim, para o desenvolvimento da habilidade criadora de todos os alunos no ambiente escolar. Por essa razão, tal espaço deve garantir que nele os estudantes possam criar, sensibiliza-se, apreciar a arte da escrita, as singularidades dos estilos literários e, ao mesmo tempo, respeitar o aluno “diferente”; valorizando sua forma de aprendizagem por meio de ações e do diálogo colaborativo.

A formação leitora do aluno com cegueira é capaz de despertá-lo para o belo da escrita criativa de Clarice Lispector; ampliar o campo perceptivo sob o prisma estético da obra aqui preconizada. Entendo que é no espaço escolar que o aluno invisual e o normovisual, enquanto ser cultural, são despertados e, nesse sentido, cabe ao docente designar e preparar ambientes para que sintam-se personagens apreciadores da arte literária e sejam, também, atores da cultura pela qual são tocados. Performance dessa natureza têm a capacidade de estimular os alunos, levando-os - especialmente ao AcC - a experimentar e expressar seu potencial artístico tanto na própria escrita quanto na compreensão de criações outras. Assim ele encontra, inventa e reinventa sua maneira de viver e apreender o mundo apesar de suas limitações.

Diante das ponderações aludidas, para a abertura do miniprojeto proposto, sugere-se que o professor de Literatura, antes de iniciar a leitura de *Água Viva*, quando a “práxis” é abordar o contexto sociocultural e histórico, faça um movimento oposto, apresente o vídeo “*Água Viva*, por Luiza Corrález”⁴⁶ para que os alunos sejam despertados quanto aos recursos linguísticos empregados por Clarice Lispector, do mesmo modo, venham a perceber a função expressiva da língua usada pela autora em seu processo criativo; que consigam identificar os elementos que individualizam os estilos e gêneros literários, entendendo, por fim, o estilo intimista da prosa poética ao qual a obra pertence. Por ser uma apresentação audiovisual, é importante lembrar, caso o AcC não esteja acompanhado por um assistente educacional ou professor

⁴⁶ Luiza Corrález | *Água Viva* | Clarice Lispector
Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vhNLoj94Pug>. Acesso em: 06 set. 2023.

brailista, um aluno que enxergue e que seja empático, a convite do professor, sente-se ao seu lado e assuma o papel de descritor, expondo oralmente o cenário e pessoa que aparece no vídeo; a isso chamamos de vídeodescrição. Após a exibição e comentário do professor acerca do tema apresentado, inicia-se, então, a explanação sobre o contexto sociocultural, histórico e características do período literário ao qual pertence a obra.

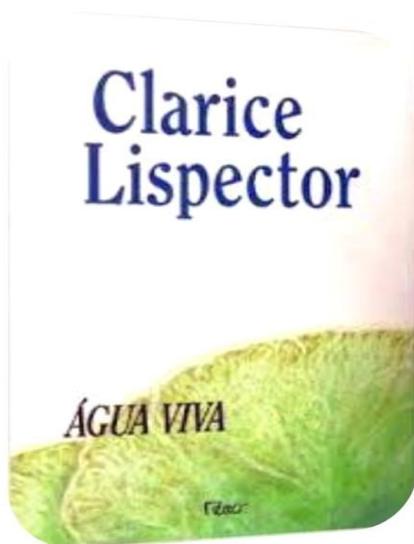
No primeiro momento, o professor de Literatura responsável pelo projeto, pode, previamente, ter criado um grupo de estudo no WhatsApp e que nele já tenha disponibilizado o arquivo de *Água Viva* em PDF que pode ser acessado e impresso pelo aluno enxergante ou lida no celular, notebook ou tablet. No entanto, se na sala de aula tiver também aluno com baixa visão, o procedimento mais acertado é adaptar o tamanho da fonte para impressão e disponibilizar o texto adequado à sua acuidade visual, pois há diferentes recursos de acesso inclusivo como por exemplo a lupa de ampliação (recurso óptico de baixa tecnologia) e o “zum”, (recurso óptico de alta tecnologia), ambos acessíveis em programas como Word e PDF. Quanto ao aluno invisual, esse, adotará recursos de sua preferência, ou seja, ele poderá usar o leitor de tela para ter acesso à leitura com voz mecânica, entretanto, é indispensável que outro recurso de acessibilidade à leitura tenha sido compartilhado no grupo junto com o arquivo em PDF de *Água Viva: os audiobooks*⁴⁷ da obra com voz humana, muito mais agradável aos ouvidos. Desses, recomenda-se dois, conforme a nota de rodapé, para que o aluno cego possa escolher a voz e o ritmo de leitura que mais o agrada. Essa ação é importante, posto que nem todos os alunos do ensino público podem comprar o livro físico, logo, oferecê-lo em formato gratuito e com TA indica a prática da inclusão e o bom senso do professor.

Ao segundo momento fica reservado, efetivamente, o início da leitura da obra de modo compartilhado. Sugere-se que as carteiras sejam dispostas em círculo a fim de mudar o ambiente engessado da sala de aula, pois essa é uma ocasião de especial encontro com as palavras literária. O professor, então, inicia a leitura empregando entonação, volume e ritmo vocal condizente à atmosfera intimista da narrativa; na sequência, um a um, os alunos darão continuidade à leitura segundo a ordem de

⁴⁷ Audiobooks da obra *Água Viva*. Disponíveis em:
<https://www.youtube.com/watch?v=y8JjVkJZ-3Fw>
<https://www.youtube.com/watch?v=6XiD7xXsvck&t=1s>. Acesso em: 07 ago. 2023.

indicação do regente da sala; o estudante com cegueira só fará a leitura se for alfabetizado em Braille e tiver acesso à obra impressa nesse formato.

Além dos aspectos mencionados, é interessante descrever de forma objetiva e concisa capa do livro para que o aluno com cegueira tome conhecimento da materialidade artística nela impressa conforme mostra a sugestão abaixo.



Descrição de imagem:

O livro *Água viva* apresenta capa com plano de fundo branco. Na parte superior, centralizada, está impresso em azul o nome da autora, Clarice Lispector. Na parte inferior há o desenho da água viva na cor verde, (água viva é um animal oceânico pertencente ao filo Cnidaria, também conhecido como Medusa). Sobre a imagem desse ser marítimo, um pouco à esquerda está grafado em preto *Água viva*, título da obra, logo abaixo está escrito Rocco, o nome da editora.

Filo Cnidaria: disponível em:

<https://www.biologianet.com/zoologia/agua-viva.htm>.

Acesso: 10 dez. 2023.

Foto-imagem da autora.

Ao longo da leitura o docente fará as inferências pertinentes aos elementos narrativos que pretenda explorar e analisar junto aos estudantes como, por exemplo, as expressões e excertos aos quais se possa aplicar os conceitos do imanente, do não imanente e do transcendente; o sentido figurado, a metalinguagem, a fragmentariedade discursiva, a função referente e referencial dos objetos e coisas, o significante e significado, a poética e os símbolos que permeiam o discurso clariciano. Em meio à mediação, compete ao docente dialogar com o aluno invisual e os normovisuais e ajudá-los a formar conceitos e representações cognitivas acerca dos objetos, dos lugares e cenários; é relevante ainda que se discorra sobre a possessiva busca da autora por palavras que venham a nomear objetos e coisas do mundo segundo seus devaneios criativos. Além disso, pode-se explorar a estilística do diálogo interior no processo da escrita de si marcado pela fluidez dos pensamentos filosóficos e oníricos da autora-narradora-personagem.

Ao considerar a impossibilidade de toda a obra ser lida em sala de aula, orienta-se que os alunos leiam determinada quantidade de páginas indicadas pelo

professor como atividade extraclasse; ao fazê-lo, os estudantes visuais devem destacar e anotar partes do texto que gerem estranhamento, que fascine ou que os remetam às ponderações feitas pelo professor em sala de aula; em relação ao AcC, esse pode gravar áudios registrando extratos do texto para ele relevantes. Tais registros serão reservados para atividade futura. As impressões, dúvidas e troca de ideias deverão ser postadas em áudios e em textos no grupo do WhatsApp para que, dessa maneira, os alunos interajam e discutam sobre a essência enunciativa de *Água Viva*, entretanto, o docente não deve entregá-los à “própria sorte”, especialmente o AcDV que precisa de atenção especial, do mesmo modo, o docente precisa estar disposto a interatuar com todos os discentes, esclarecendo dúvidas, questionando-os sobre os entendimentos compartilhados quanto às interpretações equivocadas, elogiando os acertos e problematizando os aspectos significativos no estudo da obra.

Nas explanações, o professor pode abordar o fato de a Literatura não ser um objeto tangível, pois o livro, a coisa material, torna-se o principal produto literário, manuseável e aberto ao fetichismo do universo das palavras escritas e das imagens substanciais; por isso, o mundo “real” das imagens incorpora a materialidade das palavras designadoras. Esse mundo de palavras denotativas não passa de impostura e arranjo das letras a distanciar o leitor do que realmente interessa: o refletir sobre o processo criativo do fazer literário e da escrita por meio da obra de arte que é. Nesse aspecto, *Água Viva* apresenta a transformação da linguagem comum para a literária e oferece um limiar atípico em um processo denso e cheio de fendas; posto que as imagens textuais se movem em palavras e construções frásicas imprevisíveis; é nesse ambiente que se manifesta a hibridez textual da língua literária. A sensação imagética da escrita é sustentada pelas metamorfoses simbólicas, pela imanência e pela transcendência dos objetos enunciados.

Assim, o que é demasiadamente invisível e não está sob o domínio da palavra que se autoimpõe, para a autora está

no fundo, bem atrás do pensamento, eu vivo dessas ideias, se é que são idéias. São sensações que se transformam em ideias porque tenho que usar palavras. Usá-las mesmo mentalmente apenas. O pensamento primário pensa com palavras. O "liberdade" liberta-se da escravidão da palavra (LISPECTOR, 1998a, p. 89)

É para o pulsar do pensamento clariciano que os alunos-leitores normovisuais precisam olhar e o invisual sentir pelas imagens mentais que irá construindo ao longo

da leitura. Dito de outro modo, o docente pode evidenciar que a autora procura alcançar pela linguagem o que fica atrás do pensamento por meio da luminescência que decorre da libertação das palavras conceituadas imanentes, para encontrar o que delas transcendem – pois a natureza da linguagem literária não pode ser aprisionada aos conceitos normativos – as palavras têm como missão alçarem voo. Conforme Barthes (2006, p. 37), “o texto, esse, é atópico, se não no seu consumo, pelo menos em sua produção”, ou seja, tal despadronização trama as imagens alegóricas na obra literária. Nesse aspecto, o texto de Clarice aposta muito alto no desenvolvimento acumulativo e gradual dos objetos-palavras contra “as estruturas canônicas da própria língua”. (ibid., p. 38)

Após “consumir” *Água Viva* – no sentido de concluir a leitura – como mencionado por Barthes, propõe-se convidar os professores da disciplina de Arte e Produção textual a estar presentes no próximo encontro-aula, visto que os três docentes passarão a trabalhar juntos e precisam alinhar seus planejamentos de forma interdisciplinar e inclusiva. Para que isso seja possível, o apoio e colaboração da coordenação pedagógica e da direção escolar são imprescindíveis para que organizem os horários de aula das disciplinas em um só momento, de modo a obter maior tempo de aula; esse é o melhor arranjo para o próximo encontro. Do mesmo modo, deve-se solicitar aos alunos que tragam sugestões de nome para o projeto e suas anotações, análises, impressões e marcações nos excertos da obra, assim como os questionamentos que precisem ser elucidados em uma aula informal, de preferência, um espaço que tenha ar condicionado e ofereça conforto a todos: pode ser na biblioteca da escola, no auditório (se tiver) ou em um ambiente aberto em que todos possam ficar descontraídos, porém, atentos.

O terceiro momento é ricamente produtivo no que tange à disposição dos alunos em debater conceitos construídos no decorrer da leitura; cada uma lerá suas anotações e manifestará sua compreensão acerca da leitura reflexiva-investigativa proposta pelo professor como objeto de estudo e análise. Nessa aula-encontro, a mediação leve, com propriedade de conteúdo e com dinâmica receptiva e inclusiva (porque o AcDV é o sujeito especial desse ensino) é que fará com que essa reunião do saber ensinar e do saber aprender obtenha sucesso.

Assim, a primeira ação a ser colocada em prática é que os alunos iniciem individualmente a leitura dos excertos que destacaram na obra e exponham porque as escolheu e em como elas estão relacionadas às explicações e inferências do

professor de Literatura no decorrer da leitura da obra. Esse momento é tão importante quanto os anteriores, por meio dele será possível avaliar o nível de conhecimento alcançado por cada aluno. A cada exposição, o professor fará as interposições cabíveis à ampliação da aprendizagem de seus alunos-leitores

Os encaminhamentos a seguir definirão o formato inclusivo e interdisciplinar para a conclusão do miniprojeto, ocasião na qual será consolidada a apreensão do conhecimento dos discentes normovisuais e invisuais. Nessa segunda ação o professor orienta cada aluno a selecionar um entre os trechos destacado por ele no texto de *Água Viva*, a saber, o aluno com cegueira formará dupla com um que seja enxergante; o AcC escolherá um trecho da obra que não tenha nenhuma relação com a visão, já que a ele estará reservado o papel de personagem cego; o enxergante optará por um fragmento que apresente o sentido (denotativo ou conotativo) associado à visão.

Concluída a ação anterior, o professor de Literatura solicitará aos alunos normovisuais que escrevam uma pequena prosa poética ou poesia inspirada no fragmento já selecionado por eles, para isso, além da estilística que envolve as figuras de linguagem e a metalinguagem, os estudantes podem empregar o estilo intimista e o diálogo interior usado por Clarice Lispector. O aluno com visão normal e o invisuais seguirão as mesmas regras, porém, o enxergante escreverá seu texto inspirado em fragmento de *Água Viva* no qual a percepção dos objetos e a construção de imagens só possam ser apreendidas pelo tato, olfato, audição ou paladar. Quanto ao AcC, esse construirá seu texto usando a visão como principal órgão formador de sentidos na construção de imagens mentais, como por exemplo: “meus olhos veem um céu disforme resvalando o horizonte”. Essa troca de papéis coloca ambos dentro de outra realidade, portanto, suas criações ficcionais serão materializadas sob o conceito do imaginário, o que para a Literatura é perfeitamente admissível. Todavia, se o AcC ao criar uma poesia usando elementos simbólicos imaginários que, por sua ausência de visão, venha a gerar barreira quanto a edificação da imagem, a opção válida é adaptá-lo para que o AcDV use os sentidos que lhe restam a fim de apropriar-se do conceito imagético como se o estivesse vendo, ou, se possível, colocá-lo diretamente em contato com o objeto dado.

Em relação ao ato de escrita do aluno com cegueira, esse poderá ser redigido pelo assistente educacional que o acompanha em sala de aula e que exercerá o papel de transcritor ou, na ausência dele, gravar em áudio. É nesse momento que o professor de Produção Textual entra em ação, já que a ele cabe direcionar a

elaboração textual dos estudantes, inclusive transcrever o áudio do AcC para o papel, corrigi-los, caso necessário, incentivá-los à criatividade e orientá-los quanto aos critérios da produção textual preestabelecidos pelo professor de Literatura.

Ao concluir a produção dos textos, entra em cena a participação interdisciplinar do professor de Arte. A ele sugere-se criar uma apresentação cênica inspirada na arte plástica, *Parabel van de blinden (A Parábula do cego)*, de Pieter Bruegel.

Figura 9 – O cego guiando cegos



Fonte: <https://www.wikiart.org/pt/pieter-bruegel-o-velho/a-parabola-dos-cegos-1568> Acesso em: 25 abr. 2023.

Para a apresentação da dupla formada pelo visual e o invisual, ambos personagens cegos; a eles deve-se pensar um ensaio personalizado, visto que levar o AcDV até o palco exige cuidados, ensaios e preparação quanto à percepção espacial; nesse sentido o uso da bengala se faz necessário ainda que seu par, cego fictício, o esteja guiando.

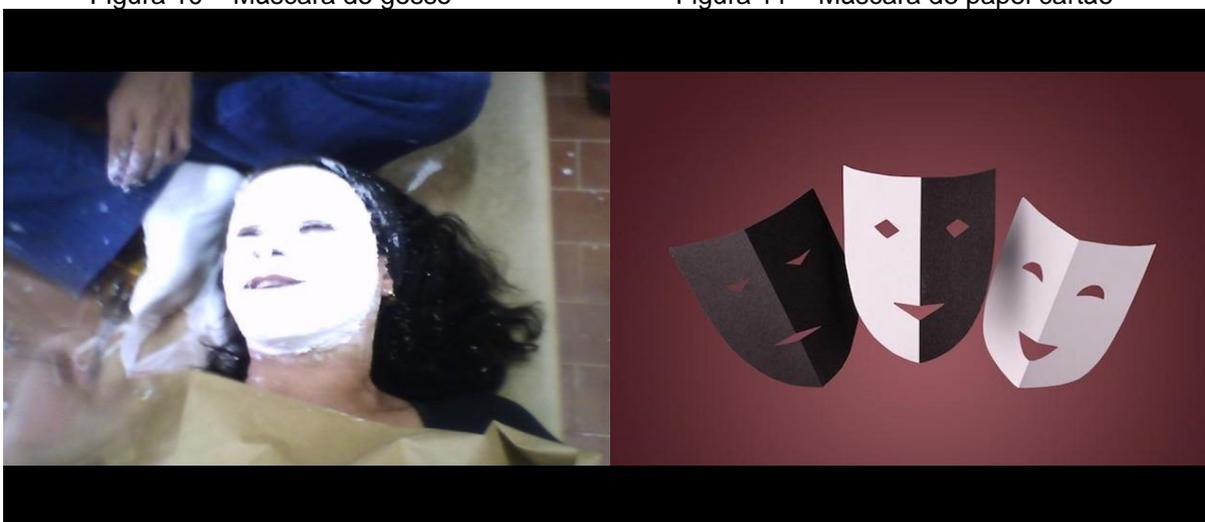
Um importante aspecto a ser observado é a impossibilidade de o aluno cego ler o próprio texto, a não ser que ele leia em braile, assim, o normovisual que incorporou a personagem com cegueira, como em um passe de mágica, que só a arte admite, ficará atrás do AcDV e lerá cenicamente o texto para ele, que imediatamente repetirá a fala do colega leitor. Tal leitura precisa ser bastante praticada para que as vozes dos dois alunos se assemelhem ao eco, isto é, que a reprodução do som vocal do primeiro seja seguida, quase que simultaneamente, pela reflexão/imitação da onda sonora do segundo (o aluno verdadeiramente cego).

Ao levar as criações literárias dos alunos ao palco, deve-se considerar que muitos alunos são tímidos; para superar essa barreira recomenda-se, já que essa preparação está inserida à disciplina de Arte, que o professor pense em um figurino possível a todos e na confecção de máscaras, uma vez que o uso delas oferece maior confiança aos alunos no momento da apresentação literário-teatral. Elas tanto podem ser construídas com gesso quanto com papel cartão branco ou preto, será a cor do figurino que determinará a escolha da tonalidade das máscaras, entretanto, todas devem ser idênticas.

A confecção das máscaras não oferece grandes dificuldades, para fazê-la basta proteger a pele com uma gaze, aplicar e alisar a massa, esperar que fique firme e retirá-la com cuidado. Para o acabamento frontal, bordas, contorno da boca e olhos usa-se a lixa d'água e finaliza com furos laterais onde deve ser colocado elástico ou fita para fixá-la no rosto. As figuras 10 mostram meus alunos aprendendo a moldar a máscara de gesso – mais elaborada que a de papel cartão – em meu rosto para depois em duplas fazerem entre si. A figura 11 é mais simples e rápida de fazer, pois só usa papel cartão. Essas são apenas sugestões, a criatividade fica a critério do professor de Arte.

Figura 10 – Máscara de gesso

Figura 11 – Máscara de papel cartão⁴⁸



Fonte: Arquivo pessoal

O Quarto momento, mediante a toda essa metodologia de criação do miniprojeto, é chegada a hora da culminância. Para esse evento especial, em vários sentidos, aconselha-se que um aluno normovisual por vez entre no palco, faça sua

⁴⁸ Máscara de papel cartão. Disponível em: https://br.freepik.com/fotos-premium/mascaras-de-teatro-de-papel-preto-e-branco-em-uma-foto-minimalista-de-fundo-vermelho_41609428.htm. Acesso em: 11 set. 2023.

apresentação e afaste-se, mas que continue no palco para formarem um semicírculo. Por último a dupla formada pelo aluno normovisual e o invisual se apresentam no centro do palco contornados pelo semicírculo estrategicamente posicionado. Ao final, todos os estudantes retiram suas máscaras e, em uníssono, dizem: “Somos todos iguais, mas aprendemos de maneira diferente”. Inclina-se e cumprimentam o público. A fim de registrar tal apresentação, pode-se fotografar cada um dos alunos em suas apresentações para, posteriormente, montar um mural (ao qual atribui-se um nome) com foto e respectivo texto lado a lado de cada um dos leitores-aprendizes.

O miniprojeto de leitura de *Água Viva* foi pensado como proposta didático-metodológica inclusiva/interdisciplinar e, em virtude ser bastante original, é válido enfatizar que as excursões mais abrangentes pelo mundo da leitura literária transitam entre o consciente e o inconsciente e dão luz à Literatura; assim, o leitor cego recebe permissão para negociar sua liberdade interpretativa de maneira irrestrita, pois o que governa *Água Viva* está no plano onírico e, no que conduz a compreensão do leitor cego, é seu apreender único; em outros termos, no plano imaginário, especialmente quando determinados elementos narrativos são nutridos pelos sentidos simbólicos das palavras.

É desse modo que Clarice presenteia o leitor cego, e esse foi o modelo do ensino sugerido para a leitura-estudo da obra ao AcDV, ou seja, sob a resplandecência de dois universos mentais: o real-consciente correspondente a já referida “cosmovisão-acordada” e ao que abrange o ficcional-imaginário, instância que somente a Literatura pode oferecer ao leitor. Justamente por isso, os AcC devem ser informados e orientados a não procurar significados óbvios ao ler a obra de Clarice Lispector, mas entender e admitir que é de tais referenciais epifânicos que emergem os *insights*⁴⁹ das conexões que o real trava com o consciente e o imaginário com o subconsciente, e fazer deles os elos sintomáticos que transportam o leitor cego ao núcleo dos mistérios puros, levando-o a coparticipar desse espanto enunciativo em toda sua originalidade.

O proposto nesse miniprojeto é que o professor de Literatura ao percorrer o território de *Água Viva*, junto aos seus alunos visuais e invisual, obtenha deles, além

⁴⁹ O *insight* está relacionado com a aptidão em discernir e pode ser descrito como uma espécie de epifania. Nos desenhos, o insight é representado com o desenho de uma lâmpada acesa em cima da cabeça do personagem, indicando um momento único de esclarecimento em que se fez a luz. Disponível em: <https://www.significados.com.br/insight/>. Acesso em: jul. 2023.

do já mencionado, o entendimento de que o cenário de fundo, no qual se configura a teia discursiva de Lispector, seja transposto pela híbrida fusão identitária da narradora-personagem, uma vez que é nesse espaço dilatado que está impresso a introspectividade intimista do seu texto; são os elementos mágicos e os oníricos que revelam a luminescência da obra por meio dos códigos linguísticos da experimentação.

Após a leitura da obra e todo o processo desenvolvido ao longo do miniprojeto de leitura, os alunos terão se apropriado do conhecimento quanto à capacidade criadora da autora assim como sobre as características e a força do “eu” na narrativa. Ao trabalhar esses aspectos, mostra-se aos alunos que a narrativa clariciana navega por incontáveis mares e ultrapassa as fronteiras imensuráveis da engenhosidade literária e, conseqüentemente, os desperta para os multifacetados objetos discursivos e os efeitos que a escrita provoca no leitor-aprendiz por meio de suas abordagens epifânicas, psicológicas e pelas descrições de um “eu” hiperbólico.

É sob a ótica do “exagero do eu” clariciano que a leitura desse objeto-livro, e os objeto-coisas que o permeiam, faz parecer complexa sua abrangência, já que eles podem até ser olhados, mas nem sempre interpretados em sua essência; e esse “não ver” implica tanto a visão incorpórea do estudante cego quanto a corpórea daqueles que enxergam, porque essa é a natureza luminescente da obra. Logo, seja para o discente com cegueira ou para os visuais, pois o que a leitura dessa água lispectoriana pede são os olhos fechados e percepção aberta, visto que a clareza da qual se precisa para compreendê-la emana do olhar interior de quem a lê.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir essa pesquisa recorri à estrutura circular ao retomar “O que a literatura faz é o mesmo que acender um fósforo no campo no meio da noite”, de William Faulkner, citado no início desse trabalho. Ao idealizar o ensino da luminescência intimista de *Água Viva* para turma que tenha aluno cego, procurei por referências teóricas que acenderam o fósforo metafórico e iluminaram meu mediar e o aprender dos meus alunos com deficiência visual. Para isso, planejei e executei aulas em duas abordagens práticas: aulas presenciais e EAD. Contudo, para realizar tal ação, deparei-me com inúmeras indagações para as quais as respostas não chegaram na mesma velocidade que os questionamentos, entretanto, foram elas que fomentaram e impulsionaram minhas reflexões, pesquisas e criatividade a fim de concretizar esse intento.

Na primeira abordagem apliquei e relatei a fenomenologia husserliana do imanente e não imanente, assim como o transcendentalismo entre o efeito surrealista da pintura dos relógios de Dalí e as horas-tempo do texto de *Água viva* – uma Literatura pautada na intuição e na profundidade da alma. Além disso, o entendimento da corporificação da experiência humana do AcDV, segundo Merleau-Ponty, foi indeclinável. Procurei em Chevalier o suporte necessário para explicar um pouco da simbologia de *Água Viva*; Bachelard trouxe a matéria dos sonhos e a poética do espaço e, em Tuan, encontrei conceitos da espacialidade e entrelugares pelos quais expus as fronteiras na obra e o limite imposto pela ausência da visão no aluno com cegueira. Para tanto, entre outros conceitos, procurei mostrar à turma que a fragmentariedade enunciativa da obra se assemelha a uma autobio(radio)grafia das palavras-pensamento ainda não externalizadas; por isso mesmo, tentei manter a conexão entre narradora, personagem e autora, já que o que parece não ter sido dito-escrito em *Água Viva* é preenchido com nuances percebidas nessa tríade. Os objetos e lugares presentes na narrativa não foram apenas vistos e reconhecidos, foram igualmente ressignificados em seus valores de autenticidade – pelo encanto e pelo silencioso barulho da consciência subjetiva do aluno invisual.

A segunda prática de leitura da obra clarificiana teve como formato a experiência da EAD por meio das tecnologias assistivas para alunas com cegueira congênita e adquirida do ensino médio e superior, como já explanado em seção anterior. Por meio dessa experimentação foi possível às estudantes cegas conhecer

a contextura da prosa ficcional de *Água Viva*, assim como a técnica do diálogo interior e a percepção de que aquilo que excede os objetos das narrativas também é o que sustenta a escritura singular de Clarice Lispector.

No transcorrer dessa pesquisa e nas experiências práticas do ensino da obra procurei manter o foco na Literatura como fenômeno resultante do encontro entre dois agentes principais: o texto de *Água Viva* e o aluno-leitor com cegueira, essa mediação possibilitou que a leitura pudesse ser compreendida como domínio dos estudos da prática educativa que, por meio dos fenômenos pedagógicos, a práxis procurou abranger sua mais extensa significação, refletida, crítica e contextualizada ao fenômeno da condição humana do aluno invisual. Por essa razão, a incansável busca por uma didática que abordasse e concretizasse uma metodologia voltada para a valorização do aluno-leitor cego em sala de aula se fez necessária.

É sabido que a fenomenologia privilegia o humano e, em decorrência disso, a educação dele, especialmente por ser em sua existência e substância que se encontra a formação humana e social. Por essa razão, não é possível realizar uma prática educativa que vise a formação do aluno-leitor invisual sem que antes se pense em valores, assim como não se pode realizar estudos sobre tal prática sem embasamentos que os ajuízem e enfatizem. É a dimensão metodológica na expansão fenomenológica que proposita de forma permanente a interlocução com o ser humano sob o ponto de vista dialógico consigo e com os outros – fora – e dentro do universo ficcional que é o texto. Deste modo, o questionamento investigativo do professor coloca a prática de ensino e a didática como confronto fomentador de perguntas, ocasionando, assim, uma educação que promova o ser humano-aluno que é o AcDV.

De maneira concisa, o cais das palavras em *Água Viva* é o referente, caso não se intencione navegar pelos territórios aquosos e icônicos das palavras-objetos, pelo onírico-lírico e por toda a simbologia que a constitui. Porque do mesmo modo como ocorre na obra clariciana, a fenomenologia prefere as significações do mar profundo, nunca o mergulho raso. Por essa razão é preciso atenção ao mediar a leitura de *Água Viva* para o AcC, pois é um processo em que conceitos imagéticos e sensações não rejeitam o objeto dado pela palavra escrita, porque não se debate sobre um jogo de troca em que o sensível dá lugar ao palpável, ou o contrário, e sim a respeito da sensibilização do que é perceptível ou não para o AcDV. Visto que é pela ação da dúvida que o “olhar” do aluno cego não rejeita o que foi “visto” na obra, apenas o torna conhecimento sensorial e não somente conceitual. A Literatura, a obra

literária, a formação do aluno-leitor cego e a atuação do professor de Literatura são fenômenos, e vistos dessa forma são todas manifestações humanas.

A concepção didático-metodológica fundamentada no diálogo do pensamento e na experiência cotidiana do professor que pratica uma didática sem modelos, porém, em contínua construção, se alimenta de modo sempre diverso, mas dificilmente sem conflitos. Desse modo, tanto a didática quanto o ensino de *Água Viva* para estudantes cegos na perspectiva fenomenológica foram sistematizados pelo entendimento teoria-prática na probabilidade do ver e do fazer metodológico, na interpretação e modificação da realidade do educando cego e no diálogo sucessivo do professor em ação. Por isso a ação-reflexão-ação mostrou exigir novo olhar mediador; por essa razão sugiro uma didática com abordagem fenomenológica para leitura da obra, visto que a fenomenologia preconiza aos educadores compreender o leitor-aprendiz como sujeito-humano, por intermédio de uma teoria prática que os afastem do dogmatismo e do pueril conceito de mundo a partir da destreza rigorosa fenomenológica, contudo, sem ser cartesianamente austera, mas que abranja a prática metodológica como processo de ampliação da consciência em um ensino-aprendizagem que comporte o mundo-mundo, o mundo-ficção e a real inclusão do sujeito-aluno cego ao macrocosmo literário.

À vista disso, a Literatura e a fenomenologia concentram o mesmo olhar para a metodologia do conhecimento, é esse olhar que estabelece as incertezas sobre tudo que se pode ver, restituindo a experimentação humana ao êxtase de todas as coisas, de todos os elementos do mundo e do universo literário, enlevo esse que para o AcC em sua humanidade cega só é possível alcançar por meio dos remanescentes sentidos que transcendem o conceito que se tem sobre o que é ver, ao que se nomeia: luminescência interior.

O uso da metáfora “humanidade cega” não é aleatório, visto que seu imanente não só foi o grande motivador de minhas buscas por compreender o existir humano do AcC e sua formação de aprendiz-leitor-cego, mas também por ter, sobretudo, direcionado a trajetória do processo dessa escrita. Portanto, concluo essa jornada de leituras, estudos e escrita sem a pretensiosidade de apresentar conclusões irrefutáveis, pois o faço como uma navegante impregnada de palavras-pensamentos que chegou em terra firme após longo mergulho no universo do aluno-leitor cego e na luminescente *Água Viva*.

REFERÊNCIAS

AMIRALIAN, M. L. T. M. Compreendendo o cego: uma visão psicanalítica da cegueira por meio de desenhos-estórias. São Paulo: **Casa do Psicólogo**. 1997. Disponível em: <http://www.deficienciavisual.pt/txt-compreendendo-cego.htm>. Acesso em: 19 ago. 2022.

Associação Brasileira de Assistência à Pessoa com Deficiência Visual. **Laramara**. Disponível em: <https://laramara.org.br/>. Acesso: 20 ago. 2023.

BACHELARD, G. A. **Psicanálise do Fogo**. Trad. Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

_____. **A Água e os Sonhos**: ensaio sobre a imaginação da matéria. Trad. Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **A poética do Devaneio**. Trad. Antonio de Pádua Danesi. Revisão da tradução: Alain Marcel Mouzat, Mário Laranjeira. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

_____. **A poética do espaço**. Trad. Antônio da Costa Leal, Lídia do Valle Santos Leal. Martins. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12.ed. São Paulo: HUCITEC, 2006.

_____. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria E. G. G. Pereira. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. **Questões de Literatura e de Estética**: a teoria do romance. Trad. D. Aurora Fornoni Bernardini et al. 5.ed. São Paulo: Hucitec Annablume, 2002.

_____. **Teoria do romance II**. São Paulo: 34, 2018.

BARTHES, R. **O prazer do texto**. São Paulo: Perspectiva, 1987.

BERGSON, H. **Duração e simultaneidade**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

Black. Direção de Sanjay Leela Bhansali. Produção: Anshuman Swami. Índia: Applause Bhansali Productions, 2005. (119:39 min.). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=y5o6oEOftaw>. Acesso em: 09 abr. 2022.

BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lucia Osana. **Teoria Literária**: abordagens e tendências contemporâneas. 3. ed. Rev. e Ampl. Maringá: Eduem, 2009.

BOSI, Alfredo. *História Concisa da Literatura Brasileira*. São Paulo: Cultrix, 1970.

CANDIDO, A. **Vários escritos**: direito a literatura. 4.ed. Rio de Janeiro: Duas cidades, 2004.

CAZUZA. O Tempo Não Para. Rio de Janeiro: Universal Music, 1988. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5ITetP186yQ>. Acesso em: 12 dez. 2023.

CHAUI, M. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.

CARLETTO, M. R. V. **A Estimulação Essencial da Criança Cega**. Disponível em: www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_marcia_regina_vissoto_carletto.pdf. Acesso em: 27 jun. 2023.

CARVALHO, J. C. **A lâmina do risco e do reconhecimento: ensaios teórico-críticos**. Curitiba: Appris, 2017.

CHEVALIER, J. **Dicionário de símbolos: mitos, sonhos: costumes, gestos, formas, figuras, cores, números**. Trad. Vera da Costa e Silva et al. 16.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2001.

COMPAGNON, A. **Literatura para quê?** Belo Horizonte: UFMG, 2009.

COSSON, R. **Paradigmas do ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 2020.

DELEUZE, G. Signos e acontecimentos. In: **Dossier Deleuze**. Rio de Janeiro: Hólon Editorial, 1991.

Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Ministério da Educação**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/192-secretarias-112877938/seesp-esducao-especial-2091755988/12648-diretrizes-nacionais-para-a-educacao-especial-na-educacao-basica>. Acesso em: 14 mai. 2023.

Dorinateca, Biblioteca Louis Braille e Biblioteca de São Paulo: bibliotecas acessíveis com maior acervo para pessoas com deficiência visual. **Fundação Dorina Nowill para Cegos**. Disponível em: <https://fundacaodorina.org.br/blog/3-bibliotecas-acessiveis>. Acesso em: 25 mar. 2023.

DUQUE-ESTRADA E. M. **Devires autobiográficos: a atualidade da escrita de si**. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2009.

Estudo da origem e desenvolvimento dos processos mentais ou psicológicos, da mente ou da personalidade. **Mundo Educação**. Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/psicologia/conceito-psicologia.htm>. Acesso em: 24 nov. 2022

FOUCAULT, M. **Estética, literatura e pintura, música e cinema**. Trad. Inês Altian Dourado Barbosa. 2.ed. Forense Universitária. Rio de Janeiro, 2009.

GÓES, M. C. R. **A construção de conhecimentos: examinando o papel do outro nos processos de significação**. Temas de Psicologia. 1995. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1995000200004. Acesso em: set. 2022

HEGEL, G. W. F. **A Autobiografia do Pensamento**: a Ciência da Lógica de Hegel. Ferrer, D. et al. Porto Alegre: Fundação Fênix, 2020.

HEIDEGGER, M. **Ser e Tempo**. Trad. Mareia Sá Cavalcante Schuback. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

_____. **Que é uma coisa?**: doutrina de Kant dos princípios transcendentais. Brasil Ltda: Edições 70, 1987.

HESSEN, J. **Teoria do Conhecimento**. Trad. João Vergílio Gallerani Cuter. Revisão Técnica: Sérgio Sérvulo da Cunha. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

HUÉ, C. **Bienestar docente y pensamiento emocional**. Madrid: Wolters Kluwer, 2008.

HUSSERL, E. **A Idéia da Fenomenologia**. Lisboa: Edições 70, 1990.

Instituto Benjamin Constant. O Sistema Braille. **Ministério da Educação**. Disponível em: <http://antigo.ibr.gov.br/fique-por-dentro/121-cegueira-e-baixa-visao/675-o-sistema-braille>. Acesso em: 08 set. 2022.

IBGE. **Censo Demográfico**: deficiência visual. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/3425#/n1/all/n3/all/v/all/p/all/c134/all/c1/0/c2/0/c58/0/d/v93%200,v1000093%202/l/v,c134+p+c1,t+c2+c58/resultado> Acesso em: 08 ago. 2022.

JOUE, V. **Por que estudar literatura?** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

LAGROU, E. Existiria uma arte das sociedades contra o Estado? **Revista de Antropologia**, [S. l.], v. 54, n. 2, 2012. DOI: 10.11606/2179-0892.ra.2011.39645. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ra/article/view/39645>. Acesso em: 23 out. 2023.

LATOURETTE, B. **Jamais Fomos Modernos**: ensaio de antropologia simétrica. Trad. Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: 34, 1994.

LEJEUNE, P. **O pacto autobiográfico**: de Rousseau à internet. Trad. Jovita Maria Gerhein Noronha, Maria Inês Coimbra Guedes. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

LISPECTOR, C. **Água Viva**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998^a.

_____. **Laços de Família**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998^b.

_____. **A Via Crucis do Corpo**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998^c.

_____. **A paixão segundo G. H.** Rio de Janeiro: Rocco, 1998^d.

_____. **Perto do coração selvagem**. 9.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

_____. **A descoberta do mundo**. Rio de Janeiro: Rocco, 1984.

_____. **A Legião Estrangeira**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

LOPES, E. **Fundamentos da Linguística Contemporânea**. 24.ed. São Paulo: Cultrix, 1995.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

NOLASCO, E. C. **Clarice Lispector: nas entrelinhas da escritura**. São Paulo: Annablume, 2001.

O Milagre de Anne Sullivan. Direção: Arthur Penn. Produção: Fred Coe. Estados Unidos: Applause Bhansali Productios, 1962. (108:29 min.) Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=z3mCkkgD6qg>. Acesso em: 28 set. 2022.

PERRENOUD, P. **Dez Novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PESSOA, F. **Navegar é preciso**.

Disponível em: <https://textosparareflexao.blogspot.com/2010/05/navegar-e-preciso.html>. Acesso em: 11 dez. 2023.

ROSA, G. **Grande Sertão Veredas**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

SARTRE, Jean-Paul. **O Ser e o Nada: ensaio de ontologia fenomenológica**. 15 ed. Trad. Paulo Perdigão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. Disponível em: <https://doceru.com/doc/18veve5>. Acesso em: 14 dez. 2023.

SCHITTINE, D. **Ler e escrever no escuro: a literatura através da cegueira**. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

SEVERINO, A. E. As duas versões de Água Viva. **Remate de Males**, Campinas, SP, v. 9, p. 115–118, 2015. DOI: 10.20396/remate.v9i0.8636567. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/remate/article/view/8636567>. Acesso em: 25 out. 2022.

SOUSA, C. M. **Clarice Lispector: figuras da escrita**. Coleção Poliandro 3. Universidade do Minho Centro de Estudos Humanísticos. Gráfica Barbosa & Xavier, Ltda. 2000. Depósito legal 158855/00. ISBN 972-98621-6-8. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4948630/mod_resource/content/2/Clarice%20por%20C.%20Sousa.pdf. Acesso em: 18 ago. 2022.

TORGA, V. L. M. **Aludir é melhor que nomear: a leitura e a alusão no texto literário**. In. Revista A Cor das Letras - UEFS, n. 8, p. 93-204. Belo Horizonte, 2007. Disponível em: <https://periodicos.uefs.br/index.php/acordasletras/article/view/1576/pdf>. Acesso em: 07 set. 2022.

TUAN, Y. F. **Espaço e lugar: a perspectiva da experiência**. Londrina: Eduel, 2015.

VIGOTSKI, L. S. Sobre os sistemas psicológicos. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. Fundamentos de Defectologia. **Obras Completas**. Trad. Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE). Paraná: Edunioeste, 2022.

Tratado de Marraqueche. **Decreto Nº 10.882**, de 3 de dezembro de 2021. Disponível em: <https://in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.882-de-3-de-dezembro-de-2021-364679801>. Acesso em: 07 ago. 2022.

ZAGURY, E. **A escrita do eu**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira; Brasília: INL, 1982.