



XI Colóquio Internacional "Educação e Contemporaneidade" São Cristóvão/SE/Brasil 21 a 23 de Setembro de 2017 ISSN: 1982-3657



Recebido em:
26/06/2017
Aprovado em:
02/07/2017
Editor Respo.:
Veleida Anahi
Bernard Charlort
Método de
Avaliação: Double
Blind Review
E-ISSN:1982-3657
Doi:

AS PALAVRAS E SEUS SENTIDOS: SENSACÕES E IMPRESSÕES LITERÁRIAS DOS DEFICIENTES VISUAIS CONGÊNITOS A PARTIR D'O LIVRO NEGRO DAS CORES

ADRIANA DA PAIXÃO SANTOS

EIXO: 21. MESTRADO PROFISSIONAL, PESQUISA APLICADA NO ENSINO E NA SALA DE AULA

RESUMO:

Este texto teve como objetivo a realização de uma atividade desenvolvida com alunos deficientes visuais congênitos (os que nasceram cegos ou assim ficaram ainda recém nascidos), oportunizando-lhes um trabalho mais dinâmico e, ao mesmo tempo, sensível e organizado para a compreensão literária, inicialmente a partir da leitura de um poema de autoras não canônicas, e, com a evolução do seu processo passar a ler e compreender a estrutura poética e a maneira como as ideias estão concatenadas dentro das leituras de textos mais consagrados pelo tempo, os chamados textos canônicos. A atividade proposta é uma vertente da dissertação ainda em desenvolvimento, que envolve o trabalho com a Matriz SAEB para a Língua Portuguesa e envolve diretamente o Descritor 3 (Inferir o sentido de uma palavra ou expressão em um texto). Trabalhamos com as figuras de linguagem Metáfora e Sinestesia, pois alguns dos conhecimentos desses alunos a respeito de cores e sensações foram construídos a partir das opiniões de terceiros. Tivemos como base referencial ZABALA (1998), SCHITTINE (2016), PCNs - Língua Portuguesa (1998) e a BNCC (2017). A presente proposta teve um propósito maior: Utilizamos o LIVRO NEGRO DAS CORES como introdução à atividade, material elaborado por duas venezuelanas e que não fazem parte do universo educacional. Os participantes desse trabalho foram 03 alunos cegos, cujo conhecimento prévio sobre cores apenas referiam-se ao que lhes foi dito. Através da leitura, utilizamos materiais concretos, como essências diversas, texturas e elementos naturais como folhas e ervas aromáticas. Concluímos a atividade com a construção de um álbum sensorial, o qual servirá de base para futuras atividades envolvendo o aprimoramento dos sentidos remanescentes desses alunos. Espera-se que, com a continuidade desta atividade, os alunos possam construir seu conhecimento literário a partir dos textos considerados não canônicos e, assim, possam compreender os sentidos dos autores canônicos e seu lugar na Literatura.

Palavras chave: Inclusão; Leitura; Literatura.

1 INTRODUÇÃO

"Todo leitor é cego quando vai iniciar um texto. Cego aos objetivos do autor. Aos caminhos que vai percorrer. Ao que irá descobrir sobre si mesmo e sobre a escrita". (Schittine, 2016, p. 11)

Temos, em qualquer texto que acessarmos, uma situação de comunicação com todos os elementos: alguém que fala, para alguém que ouve/lê, em um ambiente de produção de linguagem, com uma intenção comunicativa, que envolve um jeito de dizer uma palavra carregada de significados a alguém. Muitas são as formas de se analisar essas formas de realização da leitura e como ela acontece. Contudo, estamos realmente preparados para lidar com tudo isso no cotidiano E na escola, que é considerada a principal agência de letramento social

Somos, a todo instante, "bombardeados" com diferentes informações, disseminadas por diferentes meios. Esses

multiletramentos são o resultado do entrelaçamento dessas informações, que utilizamos para construir um pensamento crítico a respeito daquilo que é vivenciado. Mas, para o sujeito deficiente visual, ainda existe a dificuldade em se transformar essas informações em algo que seja verdadeiramente útil para a compreensão e assimilação da realidade que nos constitui. Nesse processo, a formação desse leitor, em especial, deve objetivar a reflexão e a utilização crítica dessas informações, e de que maneira isso contribuirá para o seu desenvolvimento pessoal. Percebe-se, então, a dificuldade/insegurança dos professores em se apropriar de orientações que escapem daquilo que lhes vêm formatado pelas ainda consideradas ferramentas ditas tradicionais no ensino.

Entende-se, assim, que ser um leitor/produtor textual proficiente não significa somente saber codificar/decodificar um texto, seja ele o tipo que for, mas é necessário saber interpretar as semioses ali presentes. Os múltiplos letramentos devem favorecer essa formação, englobando a apreensão de conhecimentos diversos, em situações diversas, partindo do uso de diferentes elementos, criando assim, eventos de leitura literária capazes de transformar o espaço de convivência em um ambiente plural em ideias e reflexões de mundo capazes de enriquecer e transformar o conhecimento já existente.

A proposta de trabalho aqui apresentada está voltada para “enxergar” além daquilo que é estruturado, isto é, se perceber quais outras possibilidades de se comunicar e construir significados a partir das diversas semioses. Esses alunos parecem ser restringidos em seu conhecimento de mundo de acordo com o que é apresentado pela rede social, limitando, assim, seus conceitos.

O texto tem como objetivo a construção de uma prática pedagógica baseada em figuras de linguagem como a metáfora, analogia e sinestesia, dirigida a um público formado por alunos cegos congênitos[i], que nunca viram sequer a cor do céu. Eis por que é tão importante construirmos o processo de letramento a partir de práticas que objetivem atender aos propósitos de um determinado grupo, a partir de uma determinada situação. Tornando necessárias as tentativas dinâmicas de tornar o letramento, em especial o literário, uma importante ferramenta de instrução social e de construção da subjetividade do cego, é possível estruturar as diferentes práticas de letramento possíveis de se utilizar naquele momento e em momentos posteriores.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este tópico apresenta o referencial teórico que embasa esta proposta de trabalho, que trata da Literatura e sobre como os autores canônicos e não canônicos podem ser utilizados para a realização de atividades poéticas para alunos com deficiência visual, tendo como objetivo o uso dos sentidos remanescentes desses alunos para a construção do conhecimento literário de figuras de linguagem direcionadas às experiências sensoriais, principalmente a Metáfora e a Sinestesia.

2.1 A construção de uma sequência didática com base na proposta de Antoni Zabala

As atividades pedagógicas, quando devidamente estruturadas, indicam ao professor aquilo que se deseja do aluno enquanto objetivo de aprendizagem. E, conforme a necessidade do alunado, pode-se abordar textos de diferentes estruturas, mas que não se desviem dos objetivos pretendidos.

Contudo, se observarmos o que fazemos, o que poderíamos classificar como satisfatório Ou insuficiente Como podemos estabelecer parâmetros para avaliar nosso planejamento pedagógico Dentro desse processo, procuramos organizar atividades formativas, isto é, materiais que configuram um planejamento cujo propósito é

[...] que o aluno tome conhecimento dos seus erros e acertos, encontrando estímulo para continuar os estudos de forma sistemática. Ela orienta o estudo do aluno ao trabalho do professor, sendo também motivadora. Esse tipo de avaliação permite ao professor detectar e identificar deficiências na forma de ensinar, auxiliando na reformulação do seu trabalho didático, visando aperfeiçoá-lo. Para que seja realizada com eficiência, ela deve ser planejada em função de todos os objetivos, deste modo o instrutor continuará seu trabalho ou irá direcionar de modo que a maioria dos alunos alcance plenamente todos os objetivos

propostos. Por depender mais da sensibilidade e do olhar técnico do educador, esse formato de avaliação fornece mais informações que permitem a customização do trabalho do professor com base nas necessidades de cada aluno. Nesse sentido a avaliação é um instrumento de controle da qualidade, tendo como maior objetivo um ensino de excelência em todos os níveis. (SANTOS e VARELA, 2007, p. 3-4)

Essa é uma proposta discutida por Antoni Zabala em algumas de suas publicações. No livro “A Prática Educativa”, o autor constitui como par indissociável essa aprendizagem significativa e as propostas de ensino pautadas na troca de conhecimentos entre alunos e professores. O planejamento e a avaliação devem ser entendidos como alicerce de uma análise que leve em conta as intenções, as previsões, as expectativas e a avaliação dos resultados. É um trabalho que precisa considerar os PCN e a Matriz SAEB para a Língua Portuguesa, pois um documento embasa o outro, isto é, os Parâmetros Curriculares Nacionais para a Língua Portuguesa considera que

[...] o leitor competente é capaz de ler as entrelinhas, identificando, a partir do que está escrito, elementos implícitos, estabelecendo relações entre o texto e seus conhecimentos prévios ou entre o texto e outros textos já lidos. (BRASIL, 1998, p. 70).

Contudo, apenas o PCN não era suficiente para que o docente pudesse tornar seu alunado competente e como desenvolver as habilidades e competências necessárias ao trabalho com a compreensão leitora. A Matriz de Referência SAEB para a Língua Portuguesa surge, inicialmente, como um meio de se avaliar a aprendizagem da leitura. Mas, com todas as suas contradições, ao não publicar seus resultados em tempo hábil para as escolas, terminou por servir de mecanismo de sistematização de vários momentos em que se pretende, de forma específica, atingir determinados objetivos no que se refere à capacidade de ler de forma competente. E, independente do aluno ter ou não deficiência em uma sala de aula, é necessário que o docente pense na organização oferecida pelos dois documentos e estruture atividades que possibilitem a constituição de um desafio alcançável ao seu grupo, oferecendo-se o suporte necessário para sua superação e que, assim, o aluno sinta-se estimulado a seguir em frente.

Tais atividades para Zabala constituem-se etapas de uma sequência didática, que ele conceitua como

[...] um conjunto de atividades ordenadas, estruturas as e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos. Têm a virtude de manter o caráter unitário e reunir toda a complexidade da prática, ao mesmo tempo que são instrumentos que permitem incluir as três fases de toda a intervenção reflexiva: planejamento, aplicação e avaliação. (1998, p. 18)

Para esse autor, a sequência didática organizada em etapas, possibilita a elaboração de atividades como leitura, análise textual ou mesmo num trabalho de pesquisa individual, com o objetivo de promover o ensino e a aprendizagem do alunado, com vistas a uma compreensão significativa daquilo que aprende. Suas etapas vão desde o levantamento do conhecimento prévio do aluno sobre a questão apresentada, até alcançar a sistematização, análise, discussão e proposição de possíveis soluções ao problema apresentado, exigindo tanto do professor quanto de alunos, a negociação de significados (ressignificação do problema e/ou dos conhecimentos prévios).

Tal organização torna-se um importante atrativo para se trabalhar com a poesia na sala de aula com alunos cegos ou com baixa visão, pois é um tipo de atividade que tem a ativação da subjetividade como uma habilidade essencial para entender a linguagem escrita, constituindo a última e principal meta da leitura, implicando em um processo de pensamento multidimensional que ocorre no marco da interação entre o leitor, o texto e o contexto. Para que possam compreender o que leem, os leitores devem estabelecer relações entre seus conhecimentos prévios e a nova informação que surge no texto, fazer inferências estabelecer comparações e formular perguntas com seu conteúdo (Alliende & Condemarín, 2002 *apud* REYES, 2010).

BRASIL (1998, p. 13) salienta que

[...] essas condições exigem a atenção da comunidade escolar para viabilizar a todos os alunos, indiscriminadamente, o acesso à aprendizagem, ao conhecimento e ao conjunto de experiências curriculares disponibilizadas ao ambiente educacional, a despeito de

necessidades diferenciadas que possam apresentar.

Dessa forma, é necessário garantir para o deficiente visual, a consideração do seu contexto e do conhecimento prévio, que são fatores importantes no momento da compreensão leitora, já que ter lido previamente as palavras, tanto de maneira tátil ou visual, traz maior facilidade, internalizando assim essa palavra na memória, visual ou tátil, não necessitando de uma atividade mais precisa para sua decodificação, a depender das demandas que esse sujeito apresenta no decorrer do processo.

Tendo isso em vista, percebe-se o que Smith (1999, p. 19) quis dizer sobre a questão das informações visual e não visual: “ler sem depender da visão é uma habilidade essencial para a leitura”. Neste caso, o trabalho de leitura realizado com alunos deficientes visuais ou não precisam envolver situações em que sejam usados os sentidos remanescentes, uma vez que eles possibilitarão a construção do imaginário através das metáforas e atividades sinestésicas.

2.2 A literatura para os deficientes visuais: como eles “sentem” a poesia

As dificuldades que os alunos com deficiência visual apresentam têm como agravante a generalização das atividades de compreensão leitora, que se torna comprometida devido ao processamento informacional bastante específico que o Braille exige. Também apresentam dificuldades no processamento da leitura os alunos que usam os tipos ampliados, já que ocorre a perda do campo visual e, conseqüentemente, há maior demanda de tempo para organizar as informações percebidas no texto.

A presente proposta tem um propósito maior, que é o de oportunizar ao aluno com deficiência visual um trabalho mais dinâmico e, ao mesmo tempo, sensível e organizado para a compreensão literária, inicialmente a partir da leitura de um poema de autoras não canônicas, e, com a evolução do seu processo passar a ler e compreender a estrutura poética e a maneira como as ideias estão concatenadas dentro das leituras de textos mais consagrados pelo tempo, os chamados textos canônicos. É um projeto pedagógico elaborado que, segundo BRASIL (1998, p. 87),

[...] Além de oferecer condições reais para a escuta, leitura e produção de textos orais e escritos, o projeto carrega exigências de grande valor pedagógico, pois:

. criam a necessidade de ler e analisar grande variedade de textos e suportes do tipo que se vai produzir: como se organizam, que características possuem ou quais têm mais qualidade. Trata-se de uma atividade de reflexão sobre aspectos próprios do gênero que será produzido e de suas relações com o suporte;

. permitem que o aluno aprenda a produzir textos escritos mais adequados às condições de produção, pelo exercício que o aluno-escriptor realiza para ajustar o texto à imagem que faz do leitor fisicamente ausente;

[...]

. permitem interseção entre conteúdos de diferentes áreas e/ou entre estes e o tratamento dos temas transversais nessas áreas.

A proposta foi que, se ao final das etapas da Sequência descrita a seguir, o aluno percebesse os elementos composicionais de um poema e sua dinamicidade sensorial, suas várias organizações, intenções e outras possíveis interpretações, tornar-se-á possível a ampliação do seu léxico e sua semântica, algo que eles tanto desejam aprimorar e, conseqüentemente, ter sua voz argumentativa e suas veias poéticas reconhecidas pelos seus colegas, assim como sua percepção de mundo através dos seus sentidos remanescentes, até mesmo, pelo seu professor. Os resultados dessa atividade serão cada vez visíveis a partir do momento em que o aluno possa, a médio prazo, saber diferenciar as figuras de linguagem dentro do gênero textual poesia, tornando-o proficiente em leitura subjetiva dentro de qualquer ambiente, sobre qualquer assunto que faça ou não parte do seu contexto.

3 JUSTIFICATIVA

A leitura dentro do processo escolar tem, por conta de diversos fatores internos e externos, se automatizado, não permitindo que o aluno possa construir e externar sua subjetividade a respeito do que leu, como se fossem invisíveis ou inaptos a pensar por conta da deficiência. Nesse processo, a grande queixa dos alunos é justamente a invisibilidade em sala de aula. Não são oferecidas oportunidades para que os alunos possam ler e, pior, expressar o que compreenderam, ou se entendem como se organiza um texto literário, mesmo que seja através de ideias ditas rudimentares ou iniciantes. De acordo com Rojo (2004), a escola peca na formação de leitores críticos, devido a uma excessiva repetição de atividades vazias de sentido, isto é,

[...] as práticas didáticas de leitura no letramento escolar não desenvolvem senão uma pequena parcela das capacidades envolvidas nas práticas letradas exigidas pela sociedade abrangente: aquelas que interessam à leitura para o estudo na escola, entendido como um processo de repetir, de revozear falas e textos de autor(idade) – escolar, científica – que devem ser entendidos e memorizados para que o currículo se cumpra. Isto é feito, em geral, em todas as disciplinas, por meio de práticas de leitura lineares e literais, principalmente de localização de informação em textos e de sua repetição ou cópia em respostas de questionários, orais ou escritos. (ROJO, 2004, p.1)

Se tais práticas realmente extrapolassem os limites impostos pela “quadratização” curricular, teríamos atividades riquíssimas em forma e significação. Mesmo tendo tantos documentos oficiais, publicados em todas as esferas administrativas, continuamos tendo propostas pedagógicas unilaterais, isto é, apenas uma única disciplina deve constituir um único projeto, uma vez que não há interrelações entre elas. Isso, portanto, termina por limitar a pedagogia, no sentido de ensinar, ao que está posto nos livros didáticos.

Tendo direcionando o presente estudo para a questão da inclusão do cego congênito, percebeu-se que a poesia é somente notada através da sua estrutura composicional (verso, rima, estrofe), lendo tal texto apenas através do que lhe é conhecida. Ele não faz associações sensoriais àquilo que não vê. Assim, esta sequência surgiu como uma necessidade de tornar o aluno cego congênito um sujeito autônomo crítico e reflexivo nos momentos de leitura de textos poéticos dentro e fora da sala de aula.

4 DETALHANDO A SEQUÊNCIA DIDÁTICA

A sequência a seguir foi aplicada no mês de maio, como proposta de atividade da disciplina Literatura e Ensino, do Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, Campus V, da Universidade do Estado da Bahia. O propósito foi aliar algum aspecto da temática da dissertação que estamos produzindo com o ensino da Literatura, apresentando aos alunos elementos iniciais sobre a canonicidade/não canonicidade literária como aspecto de crescimento do aprendizado literário nas séries finais do Ensino Fundamental II. A proposta foi aplicada no Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual - CAP, localizado em Salvador - BA, instituição da rede estadual de ensino que tem como objetivo atender pessoas da comunidade para reabilitação e alunos deficientes visuais matriculados na rede regular de ensino. A sequência construída à luz da teoria de Zabala (1998) teve como tema “O impacto das palavras e seus diversos sentidos na Literatura - Adaptações e (Re)construções conceituais na Deficiência Visual”.

O objetivo geral da atividade foi interpretar, em um texto em versos, efeitos de sentido produzidos pelo uso de recursos expressivos sonoros (rimas), semânticos (figuras de linguagem) e gráfico-espaciais (distribuição do texto e da “mancha gráfica” na página, ilustrações e suas relações com o texto poético). Os objetivos específicos foram inferir o sentido de uma palavra ou expressão e reconhecer o efeito de sentido sensorial decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.

Os conteúdos selecionados e suas consequentes etapas fizeram referência ao estudo do gênero poema, tendo como vertentes a análise composicional e diferenciação entre uma poesia e um poema. Para tanto, iniciamos com questionamentos como: O que significa cor para você Há alguma forma utilizada para que identifique essa ou aquela cor de roupa Como você sabe identificar a roupa que está usando O aluno D. (cego congênito por leucoma)organiza suas roupas etiquetando os cabides através de escalas colorimétricas: amarelo, preto, marrom, sempre partindo do mais claro ao mais escuro. Os outros dependem de outros para saber a cor da camisa ou da bermuda e se há combinação entre as peças. Uma resposta interessante partiu do aluno J. (cego congênito por atrofia do globo ocular):

[...] O escuro é o escuro; o claro não existe porque ele não sabe o que é. É impossível saber o que é uma cor, porque é algo que não tem possibilidade alguma de ser tocado. Mas, se eu tiver algo concreto e que eu possa associar a um determinado conceito, aí fica mais interessante, porque o que sei é através dos outros.

O aluno M. (cego por tumorção ocular ainda na gestação), utilizou-se de uma subjetividade muito grande para falar sobre o que é azul e cinza:

[...] Azul é uma cor parecida quando o sol bate em minha pele e me aquece de forma agradável, sem me fazer suar ou me causar mal estar. Cinza tem o som do silêncio. Num dia nublado, eu não ouço passarinhos cantando. O silêncio fica pesado, angustiante.

Tendo essas respostas, partimos para a leitura de uma metáfora de abordagem, através da leitura do texto "Tirésias e a Mitologia Grega em Édipo-rei", no qual buscamos inferir as diversas formas de se perceber o mundo, no caso, utilizando-se dos sentidos remanescentes. Em seguida, partimos para uma rápida explicação da significação do que seria um texto Canônico e não Canônico, para, a seguir, partirmos para avaliarmos um texto e como ele guarda memórias e sensações, daí surgindo a necessidade de trabalharmos com metáforas, analogias e sinestesia na poesia.

O texto avaliado foi "O Livro Negro das Cores", escrito por Menena Cottin e ilustrado por Rosana Faria, duas designers gráficas venezuelanas que construíram seu livro tendo as cores comparadas a elementos supostamente conhecidos por todos. Todo o livro está impresso em papel preto, com os versos em branco e também em Braille[ii]. As ilustrações estão em relevo que, de certa maneira, não fizeram muita diferença na atividade. Frisamos a palavra "supostamente" porque, durante a leitura, verificamos que os alunos sabiam o que era uma melancia, mas não sabiam que sua casca era verde e que a parte comestível é vermelha e pontilhada de sementes marrons. O mesmo aconteceu com a pimenta. Todos sabiam que a pimenta tem sabor picante, mas não conheciam seu formato (no caso, a pimenta malagueta) e seu cheiro livre de conservantes e seus diversos tipos (malagueta, dedo-de-moça, biquinho, dentre outras).

Quando passamos para a análise dos versos, pudemos construir as diferenças entre poesia e poema, que estão associadas à musicalidade e ao jogo de palavras e ideias. Eis que nos aprofundamos um pouco mais na diferença existente entre a Canonicidade[1] e não-Canonicidade na Literatura. Isso foi importante para que eles descobrissem que aprender literatura não necessita exclusivamente dos autores e seus escritos mais conhecidos, que isso é possível através da literatura mais simples e que pode servir de base para o aprofundamento desse conhecimento através das características de escolas literárias como o Simbolismo, que muito trabalha com o sensorial.

As muitas metáforas e analogias e o aguçar da sinestesia da Literatura na cegueira foi um tópico muito importante, pois pudemos trabalhar mais ainda com os sentidos remanescentes cada vez mais aliados à poesia. Passamos então, para a construção vocabular, pois os poemas simbolistas, especificamente brasileiros, trazem muitos vocábulos desconhecidos. Um dos exemplos utilizados em sala foi *Tortura eterna*, de Cruz e Souza, considerado um cânone literário brasileiro:

Ó Sons intraduzíveis, Formas, Cores!...

Ah! que eu não possa eternizar as dores

Nos bronzes e nos mármore eternos". (BOSI, 1999, p. 273)

Foram, então, feitos mais questionamentos:

- Que palavras soaram desconhecidas Caso conheça, poderia dar a sua significação Vamos analisar o que pode significar uma metáfora e uma sinestesia.
- O que pretendia o autor a expressar-se utilizando materiais como o bronze e o mármore em seu poema
- Que comparações podem fazer com o Livro Negro das Cores
- Depois de lermos o texto sobre Tirésias, o Livro Negro das Cores e o poema de Cruz e Souza, como poderíamos definir metáfora e sinestesia

O álbum sensorial serve para que possam, em seus afazeres cotidianos, desenvolver futuras atividades envolvendo o

aprimoramento dos sentidos remanescentes desses alunos, dando-lhes autonomia e coragem para enfrentar suas dificuldades interiores e às impostas pelo mundo e sua sociedade ainda necessitada de sensibilidade diante das pessoas com deficiência.

CONSIDERAÇÕES

O acompanhamento do processo, seus resultados esperados e as metas pretendidas serão acompanhados de forma interdisciplinar, através dos serviços de Apoio Pedagógico e Oficinas Pedagógicas. São avaliadas, de forma processual, as atitudes dos alunos perante a realização de cada etapa, uma vez que é um trabalho de construção de um conhecimento adquirido através de terceiros.

Espera-se que os alunos possam, através do sensorial, identificar as cores e fazer suas associações de forma lógica e independente.

As metas pretendidas abrangem o pessoal e o pedagógico:

- a. A partir do momento em que o aluno cego congênito se permita descobrir as potencialidades dos seus sentidos remanescentes para que, assim, consiga realizar suas atividades cotidianas de forma autônoma;
- b. A partir do momento em que ele possa construir seu conhecimento literário associado à sua percepção de mundo recém-construída através da poesia, apreendendo os diversos sentidos que as palavras podem ter dentro e fora da literatura.

Não é fácil desenvolver atividades que envolvem a desconstrução do conhecimento prévio de um cego congênito, isso mexe com sua estrutura psicológica e emocional. Mas, ao mesmo tempo podemos observar que sua curiosidade com relação ao mundo aumenta, quando nos solicitam para outras atividades correlacionadas e que possam enriquecer, cada dia mais, seus conceitos e repensem seus pré-conceitos a respeito do seu conhecimento de mundo.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6023**: informação e documentação: referências: elaboração. Rio de Janeiro, 2002. 24 p.

_____. **NBR 10520**: informação e documentação: apresentação de citações em documentos. Rio de Janeiro, 2002a. 7p.

BOSI, Alfredo. **História Concisa da Literatura Brasileira**. 34. ed. São Paulo: Cultrix, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Proposta preliminar. Versão definitiva. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: . Acesso em: 23 mar. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa. Brasília, 1998.

COTTIN, Menena; FARÍA, Rosana. **O Livro Negro das Cores**. Tradução de Rafaella Lemos. Rio de Janeiro: Pallas, 2010.

SANTOS, Monalize Rigon da; VARELA, Simone. **A avaliação como um instrumento diagnóstico da construção do conhecimento nas séries iniciais do ensino fundamental**. Revista Eletrônica de Educação. Ano I, No. 01, ago./dez. 2007. Disponível em: < http://web.unifil.br/docs/revista_eletronica/educacao/Artigo_04.pdf>. Acesso em 28 mai. 2017.

RODRIGUES, Karina Rebelo. **O cânone literário e o ensino de literatura**: como se dá essa relação Disponível em: < <http://www.bib.unesc.net/biblioteca/sumario/000042/000042B7.pdf>>. Acesso em: 26 jun. 2017.

ROJO, Roxane. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. Disponível em: Acesso em: 28 mai. 2017

SCHITTINE, Denise. **Ler e escrever no escuro** – A Literatura através da cegueira. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2016.

Sobre a Mitologia Grega de Sófocles e o Mito de Tirésias. Disponível em: . Acesso em: 28 mai. 2017.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Tradução: Ernani F. da Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SMITH, Frank. **Leitura significativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.

1 O cânone literário ou o também denominado “clássico” ou “obra-prima” é em síntese, um conjunto de autores e obras “consideradas representativas para uma determinada nação ou idioma” (COSSON, 2006, p.32 apud RODRIGUES, 2009, p.19).

i Indivíduo que, por razões gestacionais (rubéola, toxoplasmose, uso de bebidas e/ou drogas) ou mecânicos (parto a fórceps, excesso de luz na incubadora sem a devida proteção do globo ocular do bebê, microftalmia), perderam a visão ainda na fase neonatal.

ii Sistema de leitura e escrita criado por Louis Braille. Utilizado por cegos e pessoa com baixa visão em processo de perda total da visão