

---

## **LEITURA COMO PATRIMÔNIO CULTURAL E NOMEÇÃO DE LEDOR/A<sup>1</sup> PARA PESSOA CEGA (PC): UMA POSTURA CRÍTICA**

**Zuleide Maria de Arruda Santiago Guimarães<sup>2</sup>**  
Zuleidearruda@yahoo.com.br

### **Introdução**

Falar sobre leitura é falar sobre tradição cultural e por que não dizer um patrimônio cultural que, controlado por determinados grupos, tem valor para estes e, para outros, não? Na antiguidade, o valor de patrimônio dado à leitura era determinado pelas classes que detinham o poder e variava de época para época, a exemplo da cidade Roma que, “quando o aumento das bibliotecas era decidido pelo imperador, tratava antes da construção de monumento de celebração com a finalidade de conservar as memórias históricas [...] e de selecionar e codificar o patrimônio literário” (CAVALLO & CHARTIEUR, 2002, p. 17). Entendemos que, por trás desse valor de patrimônio dado à leitura, há toda uma história de leitura de textos e de apropriação dos mesmos, ou seja, tal valor atende a interesses de grupos particulares em detrimento do interesse de outros grupos. Para os letrados das luzes, a leitura camponesa, na França do século XVIII, era uma leitura perdida ocultada pelos leitores da cidade (CHARTIEUR, 2004).

Tal como era desvalorizada essa leitura camponesa, hoje ainda é desvalorizada a leitura para pessoas cegas (doravante PC) que, por determinação de marcos legais como LBD 9.394/96, Declaração de Salamanca de 1994 (2004) e Resolução CNE/CEB de 11 de setembro de 2001 (BRASIL, 2006), estão na escola regular. O fato é que sua forma de ler não coincide com a da escola regular, pois exige conhecimentos além do linguístico (KLEIMAN, 1989; 2000; 2004a; 2004b). Nossa experiência no Instituto de Educação e Assistência aos Cegos do Nordeste (IEACN), situado em Campina Grande, (PB), mostra que, no momento em que algumas instituições educacionais nomeiam leitores para lerem provas em tinta em situações de avaliação - dos exames supletivo (provas que são planejadas para videntes e lidas para PC) -, desconsideram sua forma de leitura e nomeiam quaisquer leitores (GUIMARÃES, 2008; 2009 a; 2009b; 2009c) .

Isso é uma prova de que, para elas, não tem valor a forma de apropriação do texto/prova pelos leitores, nem os processos pelos quais o texto faz sentido para aqueles que o lêem.

No intuito de sabermos como as leitoras das provas apropriaram-se dos textos/provas, desenvolvemos uma pesquisa qualitativa (DENZIN, N. K; LINCOLN, Y. S., 2006) com coleta de dados através de entrevista realizada com as leitoras 03 e 06 (LD 03 e LD 06). LD 03, que tinha função de ler para a PC e estudava com ela, e LD 06 que havia lido uma só vez para PC e não sabia que ia ler prova naquele dia. Os dados mostraram que a instituição que nomeou LD 03 levou em consideração os deslocamentos propostos por Chartier, pois tal leitora considerava a forma de ler da PC, enquanto que a outra nomeadora de LD 06, não o considerou.

Nesse contexto, o trabalho discute a necessidade por parte das instituições de levarem em consideração os deslocamentos propostos por Chartier para que não reduzam a história do livro/texto/prova a assemelhar a identificação das diferenças às únicas desigualdades de repartição, e tomem conhecimento dos processos pelos quais um texto faz sentido para aqueles que o lêem. A seguir, apresentamos as partes: o patrimônio “leitura” ao longo da história; a leitura e partilha cultural à luz dos deslocamentos chartieurnianos; análise dos dados e considerações finais.

## **1. O patrimônio “leitura” ao longo da história**

Partindo do pressuposto chartieurniano de que a leitura não está inscrita no texto e de que o texto existe apenas porque há um leitor para dar-lhe significação (CHARTIEUR, 2002, p.), é preciso considerar que ela é uma prática encarnada em gestos, espaços e hábitos. Isso descarta uma abordagem fenomenológica que segundo o autor, “apaga as modalidades concretas da leitura, considerada como um invariante antropológico” (CHARTIEUR, 2002, p. 6). Nessa visão de leitura, há que se considerar que existem disposições específicas que distinguem comunidades de leitores (os espaços) que, por sua vez, têm tradições de leitura e maneiras de ler (procedimentos de interpretação), o que passaremos a apresentar a seguir.

### **1.1. A leitura no mundo grego e helenístico**

Na Grécia antiga existia a consciência de que a escrita tinha sido ‘inventada’ para fixar os textos, ou seja, para conservá-los. Ocorre que, já nas últimas décadas do século V a. C., os gregos começaram a delimitar as fronteiras entre o livro voltado à conservação do texto e o livro destinado à leitura. Prevalencia nessa época a modalidade de leitura em voz alta devido à necessidade de “tornar compreensível ao leitor o sentido de uma *scriptio continua* (escrita sem o espaço entre as palavras) que seria ininteligível e inerte sem a enunciação em voz alta” (CAVALLO & CHARTIEUR, 2002, p. 11).

Os gregos da época clássica não desconheciam leituras de viagem e, de entretenimento fora de quaisquer obrigações profissionais. Mesmo com toda essa limitação na leitura, os gregos diferenciavam várias maneiras de ler através dos verbos: o verbo *dierchomai* refere-se à leitura atenta, aquela que percorre o texto em cada detalhe; verbo *menein* refere-se a ler no sentido preponderante de distribuir o conteúdo da escrita, implicando numa leitura oral; *anagnoskein* designa o ler no momento do reconhecer, de decifrar as letras e as palavras, frases

Na época helenística, mesmo permanecendo as formas de transmissão oral, o livro passa a desempenhar um papel fundamental, pois dele depende toda a literatura da época. À escrita e ao livro são confiados a composição, a circulação e conservação das obras. As grandes bibliotecas helenísticas não eram bibliotecas de leitura, e sim sinais tangíveis de grandeza das dinastias que estavam no poder e um instrumento de trabalho para um círculo de eruditos e literatos. Nesse contexto, os livros eram mais acumulados do que realmente lidos. O acervo das bibliotecas helenísticas era o das coletâneas de livros das escolas de filosofia e de ciências, reservadas a um número muito restrito de mestres, discípulos e alunos.

Apesar de não se ter certeza, segundo Chartieur (2002), da existência das bibliotecas de ginásios, elas foram instituídas em várias cidades do mundo helenístico, não se sabendo segundo o autor, quem realmente possuía condições de freqüentá-las. Para o autor, parece que a leitura era praticada na intimidade, sobretudo por quem a dominava. “A arte estatutária e os túmulos da época mostram [...] figuras de leitores; porém, ao contrário da época clássica, [...] leituras solitárias, [...] relação mais íntima e particular com o livro” (CHARTIEUR, 2002, p. 15). Dessa forma, quem controlava o patrimônio “leitura” eram sempre os grupos que, além de exercerem pressão sobre

---

outros, determinavam o que devia ser conservado. Isso perdurou durante a idade média como veremos.

## **1.2. Leitura na idade média**

Ao longo dos anos, a leitura foi se modificando passando de em voz alta para a silenciosa, no entanto, o livro dificilmente destinado à leitura, revela-se além de trabalho “piedoso e instrumento de salvação, como bem patrimonial e em suas formas mais [...] preciosas”, monumentais, torna-se sinal do sagrado e do mistério sagrado” (CHARTIEUR, 2002, p. 21). Em Bizâncio, continuou vivo um ensino público e privado elementar e superior, e a alfabetização era uma exigência da sociedade leiga, embora os ingressantes nas instituições religiosas já soubessem ler e escrever antes de lá chegarem.

Em Bizâncio, o livro permaneceu como uma mercadoria, “produzida por copistas-artesãos [...] ou por copistas amadores; pelos menos para o ato litúrgico, o rolo era ainda largamente utilizado” (op. cit.p. 20). O modelo de leitura em Bizâncio continuava sendo aquele formulado há muitos séculos por Dionísio Trácio que consistia em concentrar a atenção no título, no autor, na intenção, na unidade etc, o que exigia uma leitura ordenada, uma meditação profunda do texto.

Faz-se necessário, portanto, questionar para quem a leitura era um direito sabendo que por trás desse subjaz toda uma história de leitura de textos e da partilha cultural deles, de quem as distribui e para quem as distribui.

## **2. A leitura e partilha cultural à luz dos deslocamentos chartieurnianos**

Para Chartieur (1999), a tarefa do historiador é reconstruir as variações que diferenciam os espaços legíveis que são os textos nas suas formas discursivas e materiais e as variações que governam sua efetuação (leitura como prática concreta e como procedimentos e interpretação). Partindo desse pressuposto, entendemos que o/a leitor/a que lê provas para PC não se defronta com textos abstratos, ideais e desprendidos de toda materialidade, mas o faz por determinação de uma instituição que

lhe atribui uma relação com o texto/prova a ser lido. Dessa forma, não só o ler do/a leitor/a tem uma história, mas a maneira de apropriação do livro/texto/prova também o tem.

Enfocando a história do ler na França do Antigo Regime, Chartieur mostra que a tal história de leitura informava que as partilhas culturais se ordenavam conforme uma grade única de recorte do social, o qual supostamente estabelecia a desigual presença de objetos culturais, bem como as diferenças de conduta em relação a eles. Partir desses objetos culturais sem se dar conta das classes ou dos grupos é, para Chartieur (1999), reduzir a história do livro a assemelhar a identificação das diferenças às únicas desigualdades de repartição e a ignorar os processos pelos quais um texto faz sentido para aqueles que o lêem. Para uma reversão desse quadro, o autor sugere alguns deslocamentos a seguir.

1) Situa o reconhecimento das distâncias mais arraigadas socialmente nos usos contrastados de materiais partilhados, ou seja, as distâncias não se dão arbitrariamente, mas de acordo com os usos contrastados;

2) Refere-se à reconstrução das redes de práticas que organizam os modos diferenciados de acesso aos textos de forma histórica e socialmente. Partindo desse pressuposto, a leitura é além de uma operação abstrata da inteligência, um engajamento do corpo, inscrição num espaço, relação consigo e com os outros;

3) Remover a idéia elaborada pela literatura de que o texto existe em si mesmo, isolado de toda materialidade, o que segundo Chartieur (1999, p. 17): “Deve-se se lembrar que não há texto fora do suporte que o dá a ler (ou ouvir), e sublinhar o fato de que não existe a compreensão de um texto, qualquer que ele seja, que não dependa das formas através das quais ele atinge seu leitor”.

Entendemos que, se as instituições de ensino tomassem conhecimento desses deslocamentos, saberiam melhor nomear os/as leitores/as para a leitura de provas.

#### **4. Análise dos dados**

A partir da relação que as duas leitoras pesquisadas (LD 03 e LD 06) mantiveram com os textos/ provas que leram, percebemos que a instituição que nomeou

LD 03 não reduziu a história do livro/texto/prova a assemelhar a identificação das diferenças às únicas desigualdades de repartição, nem ignorou os processos pelos quais um texto fez sentido para aqueles que o lêem. Isso, portanto, não aconteceu com a instituição que nomeou LD 06. Nesse caso, fazem-se necessários os deslocamentos propostos por Chartieur para que as instituições não incorram no erro de nomear ledoras, desconsiderando o tipo de relação que as mesmas mantiveram com os textos, o que se evidenciou nos questionamentos abaixo citados.

A ledora 03 (LD 03), ao ser questionada se era sua função ler para D.(pessoa cega), ela disse que não era só ler, mas estimulá-lo a escrever e discutir com ele se tinha sido aquilo o que a professora tinha explicado ou não, tentando lembrar o que a professora tinha explicado em sala de aula e ajudando-o a interpretar. A partir do que disse a ledora , percebemos que a mesma estudava com a PC e assim, podia discutir o que a professora havia explicado anteriormente. A instituição que a nomeou, atentou para o fato de que a leitura não é somente uma operação de inteligência conforme Chartieur, mas engajamento do corpo e inscrição num espaço. Como LD 03 estava inscrita no mesmo espaço da PC, estudando a mesma disciplina, lendo os mesmos textos, ela podia discutir os textos estudados.

Como era sua função ler para D., ela se apropriava do texto a ser lido como algo com o qual já tinha familiaridade. Não se preocupava só em discutir, mas levar a PC a interpretar. Nesse caso, a rede de prática, ou seja, a instituição que organiza os modos diferenciados de acesso aos textos, ao perceber que LD 03 estudava com D. ela a nomeou, entendendo que, pelo fato de LD 03 estudar com D., conhecia a forma de como os textos significavam para D. A instituição entendeu que os modos diferenciados que dão acesso aos textos tem uma relação com o social e o histórico.

A ledora 06 (LD 06), - só havia lido uma vez para PC - não sabendo que ia proceder á leitura para PC, ao ser questionada sobre quem a havia chamado para ler e quanto ao tipo de orientação recebido para tal, disse que, quem a tinha chamado tinha sido J. (inspetora da 3ª região de ensino que, no momento, coordenava os trabalhos do supletivo aos quais a PC estava se submetendo) e que, como não tinha recebido nenhuma orientação, seguia a intuição. A partir do que disse LD 06, percebemos que ela estava desinformada quanto à leitura de prova para PC, de maneira que J. foi chamá-la.

Além dessa desinformação, LD 06 não recebeu nenhuma orientação de como ler prova para PC. Daí, percebemos que a instituição que a nomeou, desconsiderou a forma de ler da PC, sonhando qualquer orientação para leitura daquela prova.

Dessa forma, a instituição como rede de práticas que organiza os modos diferenciados de acesso aos textos, não entendeu que os modos diferenciados têm a ver com o social o histórico, nomeando uma ledora que seguia a intuição. Obedecer a intuição é atentar para aquilo que se vive fazendo com as outras pessoas, só que, como LD 06 lidava com alunos “normais” e estava inscrita em espaços de alunos normais, sua intuição não a ajudou a ler. Ao ter seguido a intuição, LD 06 procede de uma forma adequada às outras pessoas. Isso significa que não atentou para os modos diferenciados do ler, fazendo da leitura uma operação da inteligência e não um engajamento do corpo, inscrição num espaço, relação consigo e com os outros.

#### **4. Considerações finais**

A partir do exposto, vimos uma necessidade por parte das instituições de ensino de considerarem os deslocamentos chartieurnianos para que não reduzam a história do livro/texto/prova a assemelhar a identificação das diferenças às únicas desigualdades de repartição, e tomem conhecimento dos processos pelos quais um texto faz sentido para aqueles que o lêem. Devido a esses processos pelos quais um texto faz sentido para aqueles que o lêem, é que LD 03 não só lia para D, mas o estimulava a escrever e discutia com ele se tinha sido aquilo o que a professora tinha explicado ou não.

Já no que se refere à LD 06, a instituição não levando em conta os tais deslocamentos, nomeou uma ledora que, além de ter sido surpreendida quanto à improvisada convocação para o desencadeamento da leitura, não recebeu nenhuma orientação para tal, o que a fez seguir a intuição. A instituição como rede de práticas que organiza os modos diferenciados de acesso aos textos, não entendeu que os modos diferenciados têm a ver com o social e o histórico, ou seja, que a PC vai fazer uma prova cujas informações lhe são inacessíveis e que o modo de o/a ledor por isso em prática exige sua inscrição naquele mesmo espaço. Entendemos que isso promoveria

uma inclusão mais adequada da PC, removendo algumas de suas barreiras para sua aprendizagem (CARVALHO, 2000).

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. *Educação inclusiva: a fundamentação filosófica*. 2ª Ed. Brasília: MEC, Secretaria da Educação especial, 2006.
- CARVALHO, R. E. *Removendo as barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva*. Porto Alegre: Mediação, 2000.
- CAVALLO, G.; CHARTIER, R. *História da leitura no mundo ocidental*. Tradução MORETTO, F. M. L.; MACHADO, G. M.; SOARES, J. A. M. São Paulo: Editora Ática, 2002.
- CHARTIEUR, R. *A história cultural: entre práticas e representações*. Trad. Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro - RJ: Editora Bertrand Brasil S.A., 1990.
- CHARTIEUR, R. (ORG.) A leitura: uma prática cultural: debate entre Pierre Bourdieu e Roger Chartier. In: \_\_\_\_\_. *Práticas da leitura*. Tradução NASCIMENTO, C. 4ª ed. São Paulo: Estação liberdade, 2009.
- \_\_\_\_\_. *Leituras e leitores do antigo regime*. Tradução LORENCINI, L. São Paulo: Editora UNESP, 2004.
- DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Disponível em <http://www.mec.gov.br/seesp/legislação.shtm>. Acesso em 13/04/2010.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Tradução NETZ, S. R. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 15-41.
- GUIMARÃES, Z. M. de A. S. *O desempenho do/a leitor/a em situações de prova em tinta junto a pessoa cega (PC)*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Campina, 2009 a.
- \_\_\_\_\_. *Ledor/a qualificado/a de provas em tinta para pessoas cegas (PC): uma proposta curricular inclusiva*. IV Colóquio Internacional de Políticas Públicas e Práticas Curriculares: Diferença nas Políticas de Currículo. Universidade Federal da Paraíba: João Pessoa, 2009 b. p. 5575-5589.
- \_\_\_\_\_. *Práticas de leitura numa prova de pessoa cega adulta: um estudo de caso dos discursos presentes*. II Fórum Internacional de Pedagogia – Sessão Brasil. Universidade Estadual da Paraíba. Campina Grande, 2009 c.
- \_\_\_\_\_. & BEZERRA, M. A. *Intersecção de discursos numa prova para cegos: um estudo de caso*. In: III Seminário de Língua Portuguesa e Ensino e I Colóquio de



---

Linguística, Discurso e identidade. Ilhéus: Universidade de Santa Cruz, 2008. V. Anais. p. 1-67.

Grande, 2009.

MANGUEL, A. *Uma história da leitura*. Tradução SOARES, P. M. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

GUMPERZ, J. J. A sociolinguística interacional no estudo da escolarização. In: COOK-GUMPERZ, J. *A construção social da alfabetização*. Porto Alegre: Artes médicas, 1991. p. 58-82.

KLEIMAN, A. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas, SP: Pontes, 1989.

\_\_\_\_\_. Histórico da proposta de autoformação: confrontos e ajustes de perspectivas. In: KLEIMAN, A. B.; SIGNORINI, I. *O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000. p. 17- 39.

\_\_\_\_\_. *Leitura: ensino e pesquisa*. 2ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2004a.

\_\_\_\_\_. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 10ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2004b.