



**UnB**

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
INSTITUTO DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

*Gírlane Maria Ferreira Florindo*

*Ações letradas como construção social: práticas de  
letramentos de pessoas com deficiência visual de uma  
biblioteca pública*

Brasília

2021



**UnB**

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
INSTITUTO DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

*Girllane Maria Ferreira Florindo*

*Ações letradas como construção social: práticas de  
letramentos de pessoas com deficiência visual de uma  
biblioteca pública*

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas do Instituto de Letras da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Linguística. Área de concentração: *Linguagem e Sociedade*. Linha de pesquisa: *Discursos, Representações Sociais e Textos*.

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Izabel Santos Magalhães

**Coorientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Beatriz Barbosa de Souza

Brasília

2021

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

FF637a Florindo, Gírlane Maria Ferreira  
Ações Letradas como Construção Social: Práticas de  
Letramentos de Pessoas com Deficiência Visual de uma  
Biblioteca Pública / Gírlane Maria Ferreira Florindo;  
orientador Izabel Magalhães; co-orientador Ana Beatriz  
Barbosa de Souza. -- Brasília, 2021.  
398 p.

Tese (Doutorado - Doutorado em Linguística) --  
Universidade de Brasília, 2021.

1. Discurso. 2. Deficiência Visual Adquirida. 3.  
Práticas de Letramentos. 4. Biblioteca Braille Dorina  
Nowill. 5. Agênciação-alceamento-emancipação. I. Magalhães,  
Izabel, orient. II. Barbosa de Souza, Ana Beatriz, co  
orient. III. Título.

**GIRLANE MARIA FERREIRA FLORINDO**

**AÇÕES LETRADAS COMO CONSTRUÇÃO SOCIAL: PRÁTICAS DE  
LETRAMENTOS DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL DE UMA  
BIBLIOTECA PÚBLICA**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas do Instituto de Letras da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Linguística. Área de concentração: *Linguagem e Sociedade*. Linha de pesquisa: *Discursos, Representações Sociais e Textos*.

Defendida e aprovada em: \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2021.

**BANCA EXAMINADORA**

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Izabel Santos Magalhães – Orientadora/Presidenta**

Professora adjunta do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas da Universidade de Brasília,  
Programa de Pós-Graduação em Linguística — PPGL-UnB

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Juliana de Freitas Dias**

Professora adjunta do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas da Universidade de Brasília,  
Programa de Pós-Graduação em Linguística — PPGL-UnB

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Beatriz Furtado Alencar Lima**

Professora do Departamento de Letras Estrangeiras  
Universidade Federal do Ceará – UFC

**Prof.<sup>a</sup> Dr. João Ricardo Melo Figueiredo**

Professor do Departamento de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão (DPPE)  
Instituto Benjamin Constant – IBC

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosineide Magalhães de Sousa – Suplente**

Professora adjunta do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas da Universidade de Brasília,  
Programa de Pós-Graduação em Linguística — PPGL-UnB

*Ao meu primogênito Fernando Alvarim e à  
minha pequena Hanna Miquita, que tem a  
idade desta tese.*

*Meus filhos: meu tesouro, minha alegria e  
herança.*

*À minha mãe Eliza quem sempre acreditou  
em mim.*

*Aos meus sobrinhos Oakis Filipe e Miguel. À  
minha sobrinha-filha Lara Eliza,  
simplesmente porque amo.*

*Ao Davi, meu netinho do coração, que está  
chegando, um presente para sua mamãe  
Marília e para mim, sua madrinha-mãe.*

*Aos parentes com deficiência visual  
(adquirida) com quem não canso de  
aprender a reinventar a vida:  
Constantino, Daniel, Dorina, Eduardo,  
Edvaldo, Fabrícia, Heloisa, Izabel, Líana,  
Marta e Samuel.*

## *Agradecimentos*

**Primeiramente** a Deus por me guiar nesta jornada e nunca me deixar sem sua escuta. A Ele toda honra e toda glória, pois “até aqui [me] ajudou o Senhor” (I Samuel, 7:12).

À Professora Izabel Magalhães, minha orientadora, por validar meu projeto de doutoramento, através de seu projeto inclusivo por excelência. O seu pioneirismo e bravura em tantas frentes teóricas e metodológicas, enfoques e projetos engajados são admiráveis. Para mim, ter sido sua orientanda foi um privilégio imensurável.

À Professora Ana Beatriz Souza, minha coorientadora, por seu apoio, disponibilidade e jeito especial de mostrar que o caminho é mais suave que supomos.

À Juliana Santos, por sua doçura, minha ex-aluna do Ensino Médio Integrado, que se tornou minha auxiliadora para aspectos gráfico-visuais, dentre outros tantos.

A meu companheiro de vida, meu esposo Emival, por estar ao meu lado sempre, apesar das minhas ausências e por tantas vezes realizar as minhas tarefas de mãe para eu me dedicar à tese;

À minha irmã Gleice, meu irmão Oakis, e meu padrasto Edvaldo, por ansiarem comigo por esse momento. Minha família. Suporte sempre presente, seja no riso ou no choro.

À minha mãe com quem aprendi a ser forte e não esmorecer na tempestade, quem sempre acreditou em mim, e vibrou com minhas pequenas e grandes conquistas. Quem se dedicou aos meus filhos por mais de 100 dias, para que eu tivesse mais tempo para a escrita final da tese.

À Dulce (Dice) que, nesses últimos quatro anos tem cuidado de mim, da minha casa, dos meus filhos, com doação e tantas gentilezas para que eu pudesse me aquietar em prol da tese.

Ao Ocarício dos Reis, meu amigo-motorista que me acompanhou um semestre inteiro à UnB para cursar uma disciplina no turno noturno e a cada entrega de capítulo na Asa Sul.

À prima-professora, Ivanete Florindo, quem mesmo a distância importou-se com a realização do meu estudo e, em muitos momentos, acolheu as minhas angústias e me fortaleceu com palavras poderosas.

À Dinorá Couto, Eliane Ferreira, Ivan Braga, Katilene Brito, Leonna Fontes, Marcos Ribeiro, Natan Oliveira, Noemi Rocha, Renata Gomes, Leonice e Eudes, minha gratidão infinita.

Às doces amigas Ana Maria, Denise, Rosana e Tatiana, que acompanharam a minha luta, grandes parceiras de trabalho junto à Assistência Estudantil no CTag-IFB, as quais sempre acreditaram e torceram por mim.

Às amigas queridas e grandes companheiras de ações em prol da inclusão educacional no IFB, as valentes Alessandra Fonseca, Sylvana Karla e Yvonete Santos. Elas e eu, formamos um quarteto bem afinado.

À Joana D'Arc que mesmo ausente, quando pode se fazer presente, cuidou de me apresentar Letícia Salvador. "Sensibilidade e sintonia que só você tem, que só você sabe".

À Letícia Salvador por sua escuta sensível e suas palavras de ânimo e equilíbrio. Obrigada por suavizar minha jornada.

À Tarciana, amiga que encontrei na UnB. Obrigada por sua presença disponível e acolhedora.

À Julia Argenta, a primeira companheira de orientação, menina-talento, com quem aprendi muito e quem me ajudou de forma preciosa. A companheira mais generosa e alegre que conheci neste percurso na UnB.

À Jandira, mais que uma colega de orientação e companheira de percurso, é exemplo de alceamento, protagonismo e emancipação da pessoa cega: um presente de Deus a me confirmar que valeria a pena todo esforço por esta formação.

À Mayssara, colega de orientação, exemplo de força e bravura em prol de uma educação outra;

À Lucimar, companheira já na última reta do percurso, mas que fez grande diferença e trouxe um especial alento, o qual compensou a solidão que me abatera ao longo dos 3 primeiros anos da jornada.

À Patrícia Tuxi e Cesário por me incentivarem a seguir avante, por suas palavras esperançosas em nossos providenciais reencontros.

Aos meus amigos e colegas de trabalho junto ao Campus Taguatinga - IFB, Marcelo Conceição, Fernando Barbosa, Fernando Torres, José Oliver, Eryc Leão, Amélia Pena, Veruska Machado, Robson Munhoz, Julwaity Neto, Lucas Barbosa, Luciane Xavier, Leandro Torres, Cleide Pereira, Junior Ramos e Maria do Carmo Pereira pela parceria, apoio e torcida.

À linda Micaela Echenique pelo apoio e presente da tradução do resumo para o espanhol.

À professora Juliana Dias, por sua candura, por resignificar a docência, por poetizar a vida, por apresentar novos e cativantes acordes em prol de um novo pensar, um novo agir e um novo sentir. Obrigada por sua presença-potente nesta minha jornada acadêmica, obrigada por participar da Banca Examinadora.

À doce professora Beatriz Lima por compartilhar seus conhecimentos. Obrigada por sua presença-potente nesta minha jornada acadêmica, obrigada por participar da Banca Examinadora.



À amável professora Rosineide Magalhães, quando eu ainda, uma aluna especial em sua disciplina “Metodologia da Pesquisa”, fez-me acreditar no “inédito viável”: o ingresso no doutorado em linguística da UnB.

Ao professor João Ricardo, professor e diretor do IBC, quem conhece de perto as lutas e adversidades que enfrentam as pessoas com baixa visão e com cegueira, por isso, sua presença-potente é especialmente valiosa nesta minha jornada acadêmica. Obrigada por participar da Banca Examinadora.

À professora Maria Luiza Coroa, educadora-motivadora, cujas aulas vibrantes e cheias de sentido marcaram a minha vida. Obrigada por ter me inspirado o primeiro projeto, por ter me animado a encarar o processo seletivo e ainda, por fazer parte do meu processo de qualificação.

À professora Viviane Vieira, por sua gentileza em ler meu primeiro Pré-projeto e pela certa indicação ao me sugerir conhecer o projeto de pesquisa da Professora Izabel Magalhães.

À professora Mariney Conceição, por sua parceria e doçura. Docente inspiradora.

### *Mais agradecimentos*

À Professora Maria da Glória de Souza Almeida, educadora do IBC, pessoa cega, doutora em Literatura, que para mim, é a pessoa mais sensível, ética e competente que já conheci, por ser fonte de inspiração para um melhor trabalho em prol da educação, valorização e desenvolvimento da pessoa com deficiência visual.

A todas as amigas-irmãs e aos meus amigos-irmãos de fé da Igreja Adventista do Sétimo Dia da Ceilândia Sul que oraram por mim e pela conclusão deste projeto/estudo.

A cada profissional e voluntário/a da Bibliobrilie pela acolhida, pelo apoio e cooperação. Sobretudo, por serem quem são e fazerem parte de ações letradas significativas para as vidas com cegueira.

Ao Campus Taguatinga do Instituto Federal de Brasília, pela concessão via edital, de meu afastamento para dedicação exclusiva ao doutorado, a partir de agosto de 2019.

A todos/as que de alguma forma, e em algum trecho do percurso, guiaram-me com palavras, e/ou o ombro, e/ou o braço, e/ ou o abraço.

A todos/as, a minha eterna gratidão.

[...]A esperança é necessidade ontológica; a desesperança, esperança que, perdendo o endereço, se torna distorção da necessidade ontológica.

Como programa, a desesperança nos imobiliza e nos faz sucumbir no fatalismo em que não é possível juntar as forças indispensáveis ao embate recriador do mundo.

Não sou esperançoso por pura teimosia, mas por imperativo existencial e histórico.

Não quero dizer, porém, que, porque esperançoso, atribuo à minha esperança o poder de transformar a realidade e, assim convencido, parto para o embate sem levar em consideração os dados concretos, materiais, afirmando que minha esperança basta. Minha esperança é necessária, mas não é suficiente. Ela, só, não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia. Precisamos da esperança crítica, como o peixe necessita da água despoluída.

Pensar que a esperança sozinha transforma o mundo e atuar movido por tal ingenuidade é um modo excelente de tombar na desesperança, no pessimismo, no fatalismo. Mas prescindir da esperança na luta para melhorar o mundo, como se a luta se pudesse reduzir a atos calculados apenas, à pura cientificidade, é frívola ilusão. Prescindir da esperança que se funda também na verdade como na qualidade ética da luta é negar a ela um dos suportes fundamentais. O essencial, como digo mais adiante no corpo desta Pedagogia da esperança, é que ela, enquanto necessidade ontológica, precisa de ancorar-se na prática. Enquanto necessidade ontológica, a esperança precisa da prática para torna-se concretude histórica. É por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira, assim, espera vã.

Sem um mínimo de esperança não podemos sequer começar o embate, mas, sem o embate, a esperança, como necessidade ontológica, se desarvora, se desendereça e se torna desesperança que, às vezes, se alonga em trágico desespero. Daí a precisão de uma certa educação da esperança. É que ela tem uma tal importância em nossa existência, individual e social, que não devemos experimentá-la de forma errada, deixando que ela resvale para a desesperança e o desespero. Desesperança e desespero, a consciência e razão de ser da inação ou do imobilismo.

**Paulo Freire [Pedagogia da Esperança]**

## **A vida só é possível reinventada**

Anda o sol pelas campinas  
e passeia a mão dourada  
pelas águas, pelas folhas...  
Ah tudo bolhas  
que vêm de fundas piscinas  
de ilusionismo ... – mais nada

Mas a vida, a vida, a vida  
a vida só é possível  
reinventada.

Vem a lua, vem, retira  
as algemas dos meus braços.  
Projeto-me por espaços  
cheios da tua Figura.  
Tudo mentira! Mentira  
da lua na noite escura

Não te encontro, não te alcanço...  
Só – no tempo equilibrada,  
desprendo-me do balanço  
que além do tempo me leva.  
Só – na treva  
fico: recebida e dada

Por que a vida, a vida, a vida  
A vida, só é possível  
reinventada...

**Cecília Meireles**

## Resumo

Este estudo surgiu de uma inquietação acerca da presença ou ausência de letramentos nas vidas de pessoas com deficiência visual adquirida, uma vez que estas são basilares nas práticas sociais contemporâneas, bem como da possibilidade emancipatória expressada pelas pessoas com cegueira em termos de agência (SOUZA SANTOS, 2000; MAGALHÃES, 2013) em contextos de assimetrias impostas pela hegemonia visiocêntrica. Conforme uma investigação etnográfico-discursiva crítica, o campo de pesquisa considerado é uma biblioteca específica: a Biblioteca Braille Dorina Nowill (BBDN) localizada em Taguatinga-DF, voltada ao público com deficiência visual (DV), que desenvolve atividades e eventos de letramentos, sobretudo os literários. As ações letradas desenvolvidas pela BBDN contribuem para o alceamento das pessoas com DV adquirida, ao possibilitarem a expressão, a autoria, a leitura e a participação ativa delas, numa perspectiva da valorização das experiências, da dororidade (PIEIDADE, 2017) compartilhada e das potencialidades das vidas com cegueira ou baixa visão adquirida na idade adulta, cuja identidade fraturada, necessita ser (re)inventada. Com base nas práticas de letramentos dos atores com DV adquirida, discuto ao longo da tese, a hegemonia da ordem visiocêntrica do discurso (LIMA, MAGALHÃES, 2018) e das representações que subjagam as vidas das pessoas com DV e dou relevo à centralidade da experiência da cegueira adquirida e das vozes de mulheres e homens com DV (MARTINS, 2006, 2010) adquirida, contrastando-as às relações com os familiares e com os mediadores do letramento e às questões daí implicadas, como as identidades dos parentes com DV. A configuração das identidades pessoais e das relações sociais da pessoa com cegueira adquirida é atravessada por um contexto de resistência (que se faz agência) e superação de desigualdades, e regulação-subalternização alcançando, por meio de atividades de letramento e do protagonismo, o alceamento e a reinvenção da emancipação, tendo a (re)escrita de si, apoiada por uma comunidade de leitura e escrita, o papel determinante. O percurso teórico-metodológico é estabelecido de forma multi/inter/transdisciplinar entre a abordagem dialético-relacional da Análise de Discurso Crítica e a Teoria Social do Letramento, em diálogo com o Modelo Social da Deficiência e respectivas incursões nos Direitos Humanos e no paradigma da inclusão social. O objetivo geral foi investigar as práticas de letramento vivenciadas por pessoas com deficiência visual e o modo como tais práticas afetam as identidades pessoais e as relações sociais dessas pessoas em um contexto emancipatório de letramento. Os dados etnográfico-discursivos foram gerados por estratégias diversas, observação participante, notas de campo, grupos focais, diários de participantes e entrevistas semiestruturadas. As três últimas geraram trinta e nove textos que orientaram as análises linguístico-discursivas, as quais permitiram compreender os significados dos letramentos construídos em uma comunidade de aprendizagem-ensinagem no contexto da deficiência visual adquirida (cegueira e baixa visão) e suas perdas, sobretudo a perda identitária. As singularidades e o protagonismo das vidas com DV adquirida atravessam, ressignificam e potencializam as ações letradas. Assim, há o encontro com o alceamento da autonomia, que é movimento, aciona (e é acionada pelos) aportes da mobilidade: a interação, a comunicabilidade, a leitura e a escrita.<sup>1</sup>

**Palavras-chave:** Discurso. Deficiência Visual Adquirida. Práticas de Letramentos. Biblioteca Braille Dorina Nowill. Agência-alceamento-emancipação.

---

<sup>1</sup> Esta tese está escrita na fonte *Arial*, para o corpo do texto, e *Tahoma* para as notas explicativas, visto que essas são as fontes mais apropriadas para a leitura de pessoas com baixa visão.

## *Abstract*

This study began with a concern about the presence or absence of literacy in the lives of people with acquired visual impairment, since these are fundamental in contemporary social practices, as well as the emancipatory possibility expressed by blind people in terms of agency (SOUSA SANTOS, 2000; MAGALHÃES, 2013) in contexts of asymmetries imposed by visuocentric hegemony. According to what a critical ethnographic-discursive investigation should be, the field of research is a specific library: the Dorina Nowill Braille Library (BBDN, in Portuguese) located in Taguatinga-DF. Its target audience are people with visual impairments (VI), and it develops literacy activities and events, especially literary ones. The literate actions developed by BBDN contribute to the gathering of people with acquired VI, by enabling their expression, authorship, reading and active participation, in a perspective of valuing shared experiences, shared pain (PIEDADE, 2019) and potential of lives with blindness or low vision acquired in adulthood, whose fractured identity needs to be (re)invented. Based on the literacy practices of actors with acquired VI, throughout the thesis I discuss the hegemony of the visuocentric order of discourse (LIMA, MAGALHÃES, 2018) and the representations that subjugate the lives of people with VI and emphasize the centrality of experience from acquired blindness and from the voices of women and men with acquired VI (MARTINS, 2006, 2010), contrasting them with the relationships with family members and with the mediators of literacy and the issues involved, such as the identities of relatives with VI. The configuration of personal identities and social relationships of the person with acquired blindness is crossed by a context of resistance (which becomes agency) and overcoming inequalities, and regulation-subalternization, reaching, through literacy activities and protagonism, the *alceamento*<sup>2</sup> and reinvention of emancipation, with the (re)writing of oneself, supported by a reading and writing community, the determining role. The theoretical-methodological path is established in a multi/inter/transdisciplinary way between the dialectical-relational approach of Critical Discourse Analysis and the Social Theory of Literacy, in dialogue with the Social Model of Disability and its incursions into Human Rights and the paradigm of social inclusion. The general objective was to investigate the literacy practices experienced by people with visual impairments and how such practices affect their personal identities and social relationships in an emancipatory literacy context. The ethnographic-discursive data were generated by different strategies, such as participant observation, field notes, focus groups, participant diaries and semi-structured interviews. The last three generated thirty-nine texts that guided the linguistic-discursive analyses, which allowed us to understand the meanings of literacies built in a learning-teaching community in the context of acquired visual impairment (blindness and low vision) and its losses, especially the loss of identity. The singularities and protagonism of lives with acquired VI cross, re-signify and enhance literate actions. Thus, there is the encounter with the *alceamento* of autonomy, which is movement, and triggers (and is triggered by) the contributions of mobility: interaction, communicability, reading and writing.

**Keywords:** Discourse. Acquired Visual Impairment. Literacy Practices. Dorina Nowill Braille Library. Agency-*alceamento*-emancipation.

---

<sup>2</sup> Translation note: "*Alceamento*", in Portuguese, is based on the meanings of the verb "*alcear*", being applied in this research to the context of the lives of people with acquired VI. Thus, it is equivalent to resuming the movement of the body, the movement of autonomy, the movement of choice. I develop this concept as a contribution to people with acquired VI in relation to the rescue of autonomy and mobility (previously stagnant and/or regulated) and in opposition to the commonly used biomedical concept of "rehabilitation".

## *Resumen*

Este estudio partió de una inquietud acerca de la presencia o ausencia de literacidades en las vidas de personas con deficiencia visual adquirida, una vez que éstas son basilares en las prácticas sociales contemporáneas, tal como del potencial emancipatorio expreso por las personas con ceguera en términos de agenciación (SOUSA SANTOS, 2000; MAGALHÃES, 2013) en contextos de asimetrías impuestas por la hegemonía visiocéntrica. Por medio de una investigación etnográfica-discursiva, presento en esta tesis un estudio sobre prácticas de literacidades de/para personas con DV adquirida en un contexto emancipatorio. Como espacio-tiempo de la investigación considero una biblioteca particular: la Biblioteca Braille Dorina Nowill (BBDN), una biblioteca pública específica (ubicada en la región administrativa de Taguatinga-DF) en el atendimento al público con deficiencia visual que, desenvuelve actividades y eventos de literacidades, sobre todo los literarios. Las acciones letradas desarrolladas por la BBDN, contribuyen para el alzamiento de las personas con DV adquirida, al posibilitar la expresión, la autoría, la lectura y su participación activa, en una perspectiva de la valorización de las experiencias, de la doloridad (PIEIDADE, 2019) compartida y de las potencialidades de las vidas con ceguera o baja visión adquirida en la edad adulta, cuya identidad fracturada, necesita ser (re)inventada. Con base en las prácticas de literacidad a que se envuelven, los atores con DV adquirida, discuto a lo largo de la tesis, la hegemonía de orden visiocéntrica del discurso y de las representaciones occidentales que subjuzgan las vidas de las personas con DV (sobre todo de las personas con DV adquirida) y, doy relieve a la centralidad de la experiencia de la ceguera adquirida y de las voces de mujeres y hombres con deficiencia visual (MARTINS, 2006, 2010) adquirida, contrastándolas a las relaciones con los familiares y con los mediadores de la literacidad y a las cuestiones de ahí implicadas, como las identidades de los parientes con DV. La configuración de las identidades personales y de las relaciones sociales de la persona con ceguera adquirida está permeada por un contexto de resistencia (que se hace "agenciação") y superación de desigualdades y regulación-subalternización, alcanzando por medio de actividades de literacidad y del protagonismo, el alzamiento y la reinención de la emancipación, teniendo la (re)escrita de sí, apoyada por una comunidad de lectura y escrita, el papel determinante. El recorrido teórico-metodológico es establecido de forma multi/inter/transdisciplinar entre el abordaje dialéctico-relacional del Análisis del Discurso Crítico y la Teoría Social de las Literacidades, en diálogo con el Modelo Social de la Deficiencia y respectivas incursiones en los Derechos Humanos y en el paradigma da Inclusión Social. El enfoque en el análisis se respaldó en los procesos discursivos relacionados a los significados identificadorio y representacional. El objetivo general fue investigar las prácticas de literacidades experimentadas por personas con deficiencia visual y el modo como tales prácticas afectan las identidades personales y las relaciones sociales de esas personas en un contexto emancipatorio de literacidad. Los datos etnográficos-discursivos fueron generados por estrategias diversas, observación participante, notas de campo, grupos focales, diarios de participantes y entrevistas semiestructuradas. Las tres últimas generaron treinta y nueve textos que orientaron los análisis lingüístico-discursivos, los cuales permitieron acceso a los significados de las literacidades construidas en una comunidad de aprendizaje-enseñanza en el contexto de la DV adquirida (ceguera y baja visión) y sus pérdidas, sobre todo la pérdida identitaria. Las singularidades y el protagonismo de las vidas con DV adquirida atraviesan, resignifican y potencializan las acciones letradas. Así, hay un encuentro con el alzamiento de la autonomía, que es movimiento, acciona (y es accionada por los) los aportes de la movilidad: la interacción, la comunicabilidad, la lectura y la escrita. Estar en movilidad es estar en un continuum de agenciação, siendo posible concurrir para una perspectiva contrahegemónica, aquella en que las personas ciegas o con baja visión, antes silenciadas, inviabilizadas e inmovilizadas, por medio del rescate a las literacidades se vuelven ellas propias autoras de sus historias y porta voz de su propio discurso.

**Palabras-clave:** Discurso. Deficiencia Visual Adquirida. Prácticas de Literacidades. Biblioteca Braille Dorina Nowill. Agenciação-alzamiento-emancipación.

## *Lista de Figuras<sup>3</sup>*

<i>Figura 1 - Trajetória Histórica das Conquistas Legais para as Pessoas com Deficiência</i> .....	37
<i>Figura 2 - Concepções da cegueira da Grécia Antiga à contemporaneidade</i> .....	61
<i>Figura 3 - Da negação à educação para todos</i> .....	93
<i>Figura 4 - As questões orientadoras da investigação</i> .....	117
<i>Figura 5 - Triangulação de técnicas/dados</i> .....	146
<i>Figura 6 - Triangulação teórico-analítica</i> .....	148
<i>Figura 7 - Estágios metodológicos (aplicados) da abordagem em ADC</i> .....	153
<i>Figura 8 - Linha do tempo da pesquisa</i> .....	156
<i>Figura 9 - Perspectivas críticas nos estudos da linguagem</i> .....	159
<i>Figura 10 - Práticas sociais x práticas discursivas</i> .....	180
<i>Figura 11 - Práticas de letramento/eventos de letramento e as práticas sociais: uma relação dialética</i> .....	213
<i>Figura 12 - Etapas da dinâmica da tertúlia literária às/aos participantes com DV</i> .....	240
<i>Figura 13 - Implicação das relações à mobilidade</i> .....	287
<i>Figura 14 - BBDN e seus significados: nuvem de palavras</i> .....	302
<i>Figura 15 - Etapas da estruturação de um texto: a escrita ditada</i> .....	311
<i>Figura 16 - Os aportes para a mobilidade dos participantes protagonistas</i> .....	323
<i>Figura 17 - Da regulação-subalternização à Agência-emancipação</i> .....	337
<i>Figura 18 - As dimensões constitutivas da pesquisa etnográfico-discursiva crítica (em dis-CURSO)</i> .....	349

## *Lista de Símbolos*

Convenções de transcrição dos áudios das entrevistas, com base em Magalhães (2000).

Símbolo	Correspondência
/	Interrupção no fluxo da fala
...	Pausa na fala
[ ]	Fala simultânea
Letra Maiúscula	Ênfase
Entre hifens	Repetição

<sup>3</sup> Prezada Leitora/Prezado Leitor com deficiência visual, fique à vontade em solicitar a descrição das figuras e quadros à autora. Segue o e-mail para contato: gmfflorindo@gmail.com.

## *Lista de Quadros*

<i>Quadro 1 - E se você ficasse cego/a? Respostas dos familiares</i>	<i>57</i>
<i>Quadro 2 - Self individual/Self relacional</i>	<i>95</i>
<i>Quadro 3 - Como os participantes com DV se autoavaliam</i>	<i>100</i>
<i>Quadro 4 - Pessoas com deficiência visual: grupo principal da pesquisa.</i>	<i>124</i>
<i>Quadro 5 - Profissionais da biblioteca</i>	<i>125</i>
<i>Quadro 6 - Familiares dos usuários com DV</i>	<i>125</i>
<i>Quadro 7 - Nota de campo com descrição de atividade e evento específico</i>	<i>127</i>
<i>Quadro 8 - Roteiro de entrevista com os deficientes visuais</i>	<i>130</i>
<i>Quadro 9 - Roteiro de entrevista com os profissionais da biblioteca</i>	<i>131</i>
<i>Quadro 10 - Roteiro de entrevista com os familiares</i>	<i>132</i>
<i>Quadro 11 - Roteiro para o Grupo Focal 1 com pessoas com deficiência visual</i>	<i>135</i>
<i>Quadro 12 - Roteiro para o grupo focal 2 com pessoas com deficiência visual</i>	<i>135</i>
<i>Quadro 13 - Exemplificação de interação no GF2 com destaque para aprendizagem compartilhada</i>	<i>135</i>
<i>Quadro 14 - Questões para os Diários de Participantes – Profissionais da Biblioteca</i>	<i>139</i>
<i>Quadro 15 - Relato de campo sobre um evento de letramento singular: o poema “ditado”</i>	<i>142</i>
<i>Quadro 16 - Fragmento da vinheta sobre a visita à casa de Izabel</i>	<i>143</i>
<i>Quadro 17 - Arcabouço teórico-metodológico da ADC</i>	<i>149</i>
<i>Quadro 18 - Relação entre dimensões e questões de pesquisa, métodos e componentes ontológicos</i>	<i>150</i>
<i>Quadro 19 - Categorias analíticas/Significados do discurso</i>	<i>151</i>
<i>Quadro 20 - Abordagens em ADC</i>	<i>162</i>
<i>Quadro 21 - Características da pesquisa crítica sobre o discurso</i>	<i>164</i>
<i>Quadro 22 - Modos de operação da ideologia</i>	<i>170</i>
<i>Quadro 23 - Elementos da prática social: exemplificação</i>	<i>177</i>
<i>Quadro 24 - Gêneros, discursos e estilos e os significados do discurso</i>	<i>186</i>
<i>Quadro 25 - Relatos das pessoas com DV sobre a cegueira (deficiência visual)</i>	<i>190</i>
<i>Quadro 26 - Categorias analíticas/Significados do discurso</i>	<i>202</i>
<i>Quadro 27 - Sobre os usos e representações do Sistema Braille</i>	<i>229</i>
<i>Quadro 28 - Atitudes dos familiares em relação à DV</i>	<i>253</i>
<i>Quadro 29 - Significados das representações da DV na voz dos participantes com DV</i>	<i>257</i>
<i>Quadro 30 - Participantes com DV e (algumas de) suas especificidades</i>	<i>271</i>
<i>Quadro 31 - Palavras frequentes nos discursos das pessoas com DV – Categoria Significado de Palavra</i>	<i>282</i>
<i>Quadro 32 - Relação da implicação – Narrativas da cegueira e vulnerabilidade</i>	<i>288</i>
<i>Quadro 33 - Discursos das pessoas com DV sobre “serem úteis”</i>	<i>289</i>
<i>Quadro 34 - Falas acerca da Biblioteca (BBDN)</i>	<i>292</i>
<i>Quadro 35 - Relações de implicação – Perspectivas de desigualdades e relações/valorização</i>	<i>298</i>
<i>Quadro 36 - Possibilidades/alternativas de leitura e escrita de cada participante</i>	<i>311</i>
<i>Quadro 37 - Desejos (objetivos) das pessoas com DV</i>	<i>322</i>
<i>Quadro 38 - Depoimentos sobre a leitura e a escrita</i>	<i>326</i>
<i>Quadro 39 - Sobre a participação em um evento de letramento</i>	<i>340</i>
<i>Quadro 40 - Síntese dos achados e proposições do estudo</i>	<i>355</i>



## *Lista de Siglas e Abreviaturas*

ABDV	Associação Brasileira de Deficientes Visuais
ABEDEV	Associação Brasileira de Deficientes Visuais
ADC	Análise de Discurso Crítica
BBDN	Biblioteca Braille "Dorina Nowill"
BPC	Benefício de Prestação Continuada
BV	Baixa Visão
CDPD	Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência
CEEDV	Centro de Ensino Especial para Deficientes Visuais
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CID	Classificação Internacional de Doenças
CIF	Classificação Internacional de Funcionalidade, Deficiência e Saúde
CTS	Ciência Tecnologia e Sociedade
DV	Deficiência Visual
IBC	Instituto Benjamin Constant
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICIDH	<i>International Classification of Impairments, Disabilities and Handicap</i>
IFB	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília
IFRS	Instituto Federal do Rio Grande do Sul
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
MSD	Modelo Social da Deficiência
MEC	Ministério da Educação
MinC	Ministério da Cultura
MSD	Modelo Social a Deficiência
Napne	Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas
NEL	Novos Estudos do Letramento
OBMTS	Observatório do Movimento pela Tecnologia Social na América Latina
OM	Orientação e Mobilidade
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PcD	Da Pessoa com Deficiência
PcDV	Pessoas com Deficiência Visual
PPGL	Programa de Pós-Graduação em Linguística
PUC - Rio	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
PUC - SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SEEDF	Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal
SESU	Secretaria de Educação Superior
SUS	Sistema Único de Saúde
TA	Tecnologia Assistiva
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TCT	Teoria Crítica da Tecnologia
TS	Tecnologia Social
TSL	Teoria Social do Letramento
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UnB	Universidade de Brasília
UNESP	Universidade Estadual de São Paulo
UPIAS	<i>Union of the Physically Impaired Against</i>
UTPR	Universidade Tecnológica do Paraná

## *Sumário*

<b>PREFÁCIO</b>	<b>19</b>
-----------------	-----------

---

<b>APRESENTAÇÃO</b>	<b>20</b>
---------------------	-----------

---

### **PARTE I**

<b>1 DA SEGREGAÇÃO AO ENCONTRO DE UMA LINGUAGEM DE DIREITOS (HUMANOS)</b>	<b>25</b>
---	-----------

---

1.1 A desvantagem social e o modelo social da deficiência	26
1.1.1 A luta teórico-discursiva: uma luta política	28
1.2 A deficiência e políticas públicas – entre o direito e a incapacidade: “uma especificidade político-identitária que importa revelar”	33
1.2.1 A convenção dos direitos da pessoa com deficiência e a “virada discursiva”	38
1.3 Ver e não ver e a história da cegueira	42
1.3.1 A cegueira como metáfora: entre o saber dominante e o senso comum	49
1.4 A cegueira e o centrismo visual	53

<b>2 O CONTEXTO DA CEGUEIRA OU A CEGUEIRA COMO CONTEXTO</b>	<b>62</b>
---	-----------

---

2.1 Deficiência Visual: cegueira e baixa visão	63
2.1.1 Baixa Visão: ver e não ver	65
2.2 A cegueira adquirida: subalternização, luto, fratura identitária e a viabilidade de/o alceamento	70
2.3 A deficiência visual e a tecnologia	79
2.4 A deficiência visual e a interdependência	87
2.5 Analfabetismo: a cegueira (ainda) como metáfora	95

<b>3 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA: POSSIBILIDADES E ENCONTROS</b>	<b>103</b>
--	------------

---

3.1 Pesquisa qualitativa e etnografia	104
3.2 Por que cheguei aqui?	106
3.2.1 O contexto da pesquisa – a biblioteca braille	109
3.3 Questões orientadoras e objetivos de pesquisa	114
3.4 Pesquisadora (ou o pesquisador) e a reflexividade	117
3.4.1 Pesquisa etnográfico-discursiva e a ética	120
3.5 A geração de dados	121
3.5.1 A aproximação ao campo e observação participante: o porto de partida	121
3.5.2 Dos participantes	123
3.5.2.1 Dos usuários com DV	124
3.5.2.2 Dos profissionais da biblioteca	124

3.5.2.3 Dos familiares dos usuários com DV	125
3.5.3 Observação participante, notas de campo e diários de pesquisa	126
3.5.4 As entrevistas semiestruturadas	128
3.5.5 Grupos Focais	134
3.5.6 Diários de Participantes	137
3.5.7 Vinhetas	139
3.6 Tertúlia literária: uma metodologia em movimento	141
3.7 “Fui encontrar com os meus parentes”	144
3.8 A triangulação	145
3.9 A análise de discurso crítica como método de pesquisa	148

## PARTE II

### **4 ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA COMO PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO: O ENCONTRO COM UMA AGENDA DE RESISTÊNCIA/EMANCIPAÇÃO** 158

---

4.1 Dos estudos críticos da linguagem aos estudos críticos do discurso	158
4.2 Análise de Discurso Crítica	162
4.3 Ideologia, hegemonia, poder e a ordem visiocêntrica do discurso	168
4.4 Práticas sociais, textos e eventos: a dialética do discurso	178
4.5 Os efeitos do discurso e a análise linguística	182
4.5.1 Modos de (inter)agir, modos de representar e modos de ser: processos de significação discursiva	185
4.6 Identidades: processos de regulação-subalternização/agenciação-emancipação	193
4.7 Categorias linguístico-textuais de análise	201
4.7.1 “Os modos de representar” (d)os participantes com DV	202
4.7.2 “Os modos de ser” dos participantes com DV	205

### **5 TEORIA SOCIAL DO LETRAMENTO E IDENTIDADES** 209

---

5.1 O letramento como prática social	210
5.2 Práticas e eventos de letramento	212
5.3 Os letramentos situados	216
5.3.1 A tecnologia no contexto da DV adquirida: o uso do whatsapp	216
5.3.2 A escrita situada	218
5.3.3 A leitura situada	221
5.3.4 Leitura e escrita braille: signicidade tátil e relevos identitários	225
5.4 Linguagem e poder: os significados dos textos	232
5.4.1 Agenciação, protagonismo e identidades	235
5.5 Tertúlia literária: atos (e arte) de leitura e escrita	238

## PARTE III

### **6 DA IMOBILIDADE AO ENCONTRO DA AGENCIAÇÃO** 249

---

6.1 Representações da deficiência visual na voz dos/das participantes da pesquisa	251
6.1.1 Dos familiares	252
6.1.2 Dos mediadores: profissionais da BBDN	253
6.1.3 Das próprias pessoas com DV	257
6.2 As implicações das relações/interações nas vidas com DV	258
6.2.1 O ambiente familiar e a construção de relações de interdependência	260
6.2.1.1 A dinâmica das relações familiares	261
6.2.1.2 Relações de distanciamento	263
6.2.1.3 Relações de proximidade	266
6.2.2 Percepções dos mediadores da biblioteca acerca das relações entre os usuários/usuárias com DV e seus familiares	273
6.3 Modos de representar e implicações do saber-poder visiocêntrico nas vidas com deficiência visual	282
6.4 No meio do caminho havia uma biblioteca: o ponto do alceamento	291
6.4.1 A BBDN como movimento	293
6.4.2 A BBDN como espaço de escuta e comunicabilidade	294
6.4.3 A BBDN: o alceamento possível	296
<b>7 DA AGENCIAÇÃO AO ENCONTRO DE AÇÕES LETRADAS: A REESCRITA DE SI</b>	<b>301</b>
<hr/>	
7.1 BBDN: encontro com os pares e a formação de uma comunidade de aprendizagem e de pertencimento	302
7.2 Os letramentos específicos: uma prática de liberdade	308
7.2.1 O acesso à tecnologia e possibilidades de mobilidade	313
7.3 Os significados do letramento na deficiência visual adquirida	319
7.3.1 O reencontro com a autoria/assinatura: “você tem o direito de escrever alguma coisa”	319
7.3.2 A escrita como potência de vida: a reinvenção de si	334
7.4 Eventos de letramento e a visibilidade das pessoas com DV	339
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>346</b>
<hr/>	
Referências	357
Apêndice	368
Anexos	372

## *Prefácio*

---

### ***O olhar profundo de um cego***

Sim, nós incomodamos, eu sei. Porque no fundo, lá no fundo, vocês têm medo de ficarem cegos. Vocês têm medo do escuro, da velhice, da diabetes e do glaucoma.

E vocês têm medo do escuro porque nele é muito fácil encontrar o desconhecido, a cadeira no caminho, o orelhão na testa, o poste na cara, o susto. Vocês têm medo do escuro porque nele vocês se sentem tão vulneráveis, tão fragilizados, tão pobrezinhos, tão impotentes, tão improdutivos. Pois devo informar-lhes que é como VOCÊS se sentem no escuro, e não como eu me sinto após uma vida sem visão física.

Vocês têm medo do escuro porque nele está o espelho da sua verdade mais profunda, nua e crua, sem a estética das cores e formas, sem maquiagem, sem roupa da moda, sem nada do que vocês estão acostumados a ver. Vocês têm medo de se olharem profundamente. Logo nós incomodamos porque nossa cegueira lembra vocês de seus piores medos...

Sim, nós incomodamos vocês, é verdade. Porque muitos de nós somos felizes, produtivos, trabalhamos e fazemos dinheiro, compramos casa, formamos família, cozinhamos, cuidamos da casa com independência, e muitas vezes, sobrando um tempinho, ainda fazemos trabalho voluntário, ajudando a outros que não enxergam ou que enxergam. E tudo isso num país nada preparado para nós. E vocês se vitimizam reclamando da crise.

Por outras vezes incomodamos porque ainda muitos de nós pedem esmola no seu caminho de casa, e vocês se lembram da miséria humana, da desigualdade social, do quanto vocês não fazem para transformar todo este cenário. Vocês têm medo e evitam o mendigo, o malvestido, o mal-encarado, o mal-apeσοado, o cracudo; e nós, muitas vezes, somos ajudados e guiados por qualquer um desses na rua e nem ficamos sabendo quem são, mas precisamos de ajuda e aceitamos o primeiro braço que se oferece para atravessar a rua conosco. Aliás, não sabemos seus nomes nem suas aparências, mas ficamos sim sabendo quem são: seres humanos que, como qualquer outro, têm seu lado bom, e às vezes só o que lhes falta é uma oportunidade de exercê-lo.

Nós incomodamos porque vivenciamos algo do qual a maioria de vocês só fala e fala: a fé. Sim, incomodamos vocês, sinto muito; porque com tanta tecnologia, tantos chips implantados, tantos curandeiros, tantos "milagres" médicos e espirituais por aí, como ainda não nos curamos?

Porque na consciência "cega" de vocês, cegueira é doença, e precisa urgentemente ser curada. Porque se Jesus curou os cegos, sinal de que o certo e saudável é enxergar.

Desculpa se agora vou virar seu mundo de cabeça para baixo, mas conto a vocês que eu e muitos outros cegos temos a consciência de que escolhemos não enxergar, pois só assim aprendemos coisas incríveis que não aprenderíamos de outra forma. Não, não aprendemos a ser ninja nem super-herói, como vocês viram em quadrinhos, livros e filmes; e desculpa ainda decepcionar vocês, mas não reconhecemos todas as vozes, não somos todos talentosos para música, não somos todos fluentes em Braille e nem todos gostamos de usar óculos escuros!

Somos indivíduos, somos seres humanos, tão únicos quanto cada um de vocês, cada um de nós teve sua criação, seu ambiente, sua família, sua história. Por fim, incomodamos vocês, porque quando vocês conhecem um cego acham que já conhecem e compreendem todos os cegos, e quando conhecem o segundo, enxergam que não é nada disso...

Incomodamos vocês, porque não olhamos vocês nos olhos, não damos tchauzinho na rua, não reagimos aos seus apelos visuais e não respondemos quando vocês nos enviam foto sem legenda no WhatsApp, no facebook e por e-mail, assim desafiamos sua zona de conforto, sua forma tradicional de comunicação, suas convicções construídas há séculos.

Abra seus olhos e veja: é hora de desconstruir... para reconstruir um olhar muito mais profundo e amplo sobre nós, sobre vocês mesmos, sobre todos nós juntos e misturados, afinal somos membros de uma só família, a família humana.

**Luiz Vanderlei Rodrigues (2020)**

## *Apresentação*

---

A experiência da deficiência é de uma experiência reiterada de exclusão e opressão social. Importa, a exemplo dos movimentos sociais iniciados nos anos de 1970, que articularam as vozes das pessoas com deficiência (MARTINS, 2010), apresentar as múltiplas faces da opressão a que estão sujeitas as pessoas com deficiência, em geral, e as pessoas com deficiência visual, em particular. Os estudos sobre deficiência (*disablism*), dentre as narrativas sobre desigualdades expressas no corpo, foram os que surgiram no campo das ciências sociais e humanas mais tardiamente (DINIZ, 2009).

O foco deste estudo foi, e ainda é, trazer o tema da deficiência visual para compor o quadro de investimento da crítica social nas sociedades e ciências contemporâneas, e a linguística, em suas vertentes críticas precisa participar dessa construção, pois as deficiências são um tema que compõem esse quadro. Pela via dos estudos discursivos críticos, a linguística tem se envolvido com as temáticas das desigualdades, buscando investigar de forma crítica como é expressa, sinalizada, constituída e legitimada as assimetrias sociais através do uso da linguagem ou do discurso (FAIRCLOUGH, 2003; WODAK, 2004).

Meu interesse em relação às práticas de letramento de pessoas com deficiência visual relaciona-se ao meu interesse e afinidade, construídos em anos de experiência como docente com esse público — essa experiência é detalhada no capítulo metodológico. Este trabalho investigativo está vinculado a um projeto maior denominado “Trajetórias de famílias e a escola inclusiva: discurso, letramento e crítica social” coordenado pela professora Dra. Izabel Magalhães, cuja proposta é examinar “momentos críticos” na trajetória de vida das famílias, na relação familiar, na relação de estudantes na escola e em outros espaços de aprendizagem, como bibliotecas, e entre famílias e profissionais do ensino.

Nesta tese, o objetivo geral foi investigar as práticas de letramentos vivenciadas por pessoas com deficiência visual e o modo como tais práticas afetam as identidades pessoais e as relações sociais dessas pessoas em um contexto emancipatório de letramento. A fundamentação baseou-se no arcabouço teórico-metodológico da Análise de Discurso Crítica estabelecido de forma multi/inter/transdisciplinar entre a abordagem dialético-relacional da Análise de Discurso Crítica e a Teoria Social dos Letramentos, em diálogo com o Modelo Social da Deficiência e respectivas incursões nos Direitos Humanos e no paradigma da inclusão social.

A abordagem da Análise de Discurso Crítica (ADC) tem como característica vincular, por meio da prática do discurso, a prática sociocultural e o texto. Ou seja, as práticas discursivas estão contextualizadas nas práticas sociais e revelam as ideologias e hegemonias

(ainda que de forma opaca) engendradas em textos (FAIRCLOUGH, 2010). A ADC também tem investido esforços de investigação acerca de práticas de resistência e processos de emancipação em diferentes contextos de assimetrias nas relações de poder, seja envolvendo instituições, organizações ou espaços públicos.

Nesta tese ora apresentada, focalizo, sobretudo práticas de agenciamento de pessoas com deficiência visual (DV) adquirida, balizadas por práticas de letramentos, no contexto de uma biblioteca pública específica. Portanto, esta pesquisa se configura como uma pesquisa qualitativa etnográfico-discursiva crítica, cujo campo de geração de dados foi a Biblioteca Braille “Dorina Nowill” (BBDN), localizada no Centro Cultural de Taguatinga, no Distrito Federal (DF).

A minha aproximação em campo, deu-se desde 2017 com a participação em eventos diversos, sobretudo, os eventos de letramento. Contudo, a geração dos dados etnográficos deu-se a partir de maio de 2019. Em função do contexto de isolamento social demandado pela pandemia da Covid-19, duas entrevistas com os familiares e um grupo focal com os participantes com DV só foram realizadas em novembro de 2020. As estratégias metodológicas foram constituídas de observação participante, notas de campo, grupos focais e diários de participantes. Como o enfoque da pesquisa, incide também sobre as relações, além dos participantes com DV, ela conta com mais dois grupos de participantes: os profissionais da biblioteca, na condição de mediadores dos letramentos e os familiares das pessoas com DV adquirida.

A tese está desenhada em três partes assim constituídas: Parte I (capítulos 1, 2 e 3), Parte II (Capítulos 4 e 5) e Parte III (Capítulos 6, 7 e Considerações Finais). A parte I desenvolve uma análise da conjuntura. O 1º Capítulo, *Da segregação ao encontro de uma linguagem dos direitos humanos*, apresenta o Modelo Social da Deficiência, uma construção teórico-política em que a mobilização da língua, por meio de uma virada discursiva – novas formas de nomeação e de conceitualização – possibilitou o alcance de uma linguagem de direitos humanos, redefinindo os conceitos de deficiências e de barreiras. O capítulo traz ainda um panorama da luta das pessoas com deficiência de forma a apresentar a estrutura que envolve o processo de naturalização das práticas discriminatórias em relação às pessoas que vivem a experiência da cegueira ou da baixa visão, configurando a deficiência visual como um fenômeno social (MARTINS, 2006), uma vez que é preciso reconhecer as estruturas como existindo previamente ao que estudamos (RESENDE, 2013). Há uma relação marcadamente assimétrica entre aqueles que veem e aqueles que não veem, estes constituem o outro, em função da ideologia visiocêntrica do discurso, promotora de um estreitamento visualista. Com base nessa conjuntura, desenvolvo uma problematização sobre o modo como o contexto de

valores ocidentais sustenta uma relação inerente entre a cegueira e as limitações resultantes dessa relação.

O 2º Capítulo, *O contexto da cegueira ou a cegueira como contexto*, destaca a contextualização da cegueira e da baixa visão inexoravelmente necessária para compor o quadro das práticas discriminatórias e estigmatizantes em torno das pessoas com deficiência visual (DV). Esclarece-se, também, que o fenômeno da DV não se resume à cegueira congênita, mas também da cegueira adquirida na idade adulta. Essa constatação situa toda uma perspectiva. Assim sendo, a especificidade de um público que enxergou durante um tempo e que por alguma contingência da vida perdeu a visão, demandou uma atenção maior durante o trabalho de campo.

O 3º Capítulo corresponde ao *Percurso Metodológico da Pesquisa: possibilidades e encontros*, que apresento antes dos pressupostos teóricos, no plano composicional do trabalho. Fiz essa escolha por entender que dessa forma faz-se um desenho mais coerente com o movimento de construção desta investigação. Embora os pressupostos teóricos sejam os balizadores de todo o processo, a sua sistematização aconteceu depois das decisões acerca dos instrumentos metodológicos da pesquisa, desde a entrada em campo, com vistas à vivência etnográfica, quanto às estratégias de coleta e geração de dados.

No 3º capítulo, descrevo a metodologia que sustenta a pesquisa, a etnografia-discursiva crítica. Apresento o campo de pesquisa, uma biblioteca específica, as/os<sup>4</sup> participantes da pesquisa e as estratégias de geração dos dados para a composição do *corpus*. Apresento dados biográficos de minha experiência que me aproximaram do contexto das pessoas com cegueira e baixa visão e que mostram como as vivências de pessoas cegas se enlaçaram na minha vida. A extensiva convivência e prática de trabalho de campo/voluntariado junto às pessoas cegas, as amizades e relações que perduram no tempo, identificam a razão do meu interesse neste estudo – o forte impacto advindo do confronto com uma gritante situação de marginalização social.

A parte II, formada pelos 4º e 5º capítulos, apresenta os pilares teóricos. No 4º capítulo, *A Análise de Discurso Crítica como percurso teórico-metodológico: o encontro com uma agenda de resistência/emancipação*, destaco a ADC, em sua vertente dialético-relacional, como um campo derivado dos estudos críticos da linguagem. Caracterizo os conceitos basilares para o estudo, a saber: a dialética do discurso, ideologia, hegemonia, ordem visiocêntrica do discurso, regulação-subalternização e agência-emancipação. Discuto aspectos da análise linguística em ADC e os processos de significação discursiva, como

---

<sup>4</sup> Na esteira de Gérin-Lajoie (2009), faço uma opção política pelo uso nas sentenças, do feminino, em primeiro, e o masculino em segundo.



modos de inter(agir), modos de representar e modos de identificar. Apresento ao final, as categorias para as análises dos dados discursivos.

O 5º capítulo, *Teoria Social do Letramento e identidades*, apresenta o terceiro pressuposto teórico da pesquisa. Explico o lugar dos estudos do letramento no contexto contemporâneo e desenvolvo as noções estruturais para o trabalho, a saber: o letramento como prática social, práticas e eventos de letramento, os letramentos situados. Explico o Sistema Braille de leitura e escrita da pessoa cega, em sua signicidade tátil, como elemento de afirmação e de identificação. Retomo o conceito de agência, articulando-o às identidades e aos letramentos da pessoa com DV visual. Descrevo ao final, uma atividade de letramento, a tertúlia literária, como um evento que implica atos de leitura e de escrita como arte.

A parte III, formada pelos 6º e 7º capítulos, apresenta a análise e interpretação dos dados de forma mais detalhada. No 6º capítulo, *Da imobilidade à agência*, as microanálises destacam as representações da cegueira na voz dos familiares e dos mediadores do letramento, caracterizam os tipos de relações entre os familiares e seus parentes com DV e as representações da BBDN na vida dessas pessoas. O par mobilidade/imobilidade são delineados como metáforas e metacategorias que perpassam as demais análises. Denomino “metacategorias” por estarem presentes na constituição de muitas outras categorias que se referem às vidas e aos letramentos das pessoas com DV adquirida.

O 7º capítulo, *Da agência ao encontro de ações letradas: a reescrita de si*, destaca os significados identificados pelas/pelos participantes com DV adquirida acerca dos letramentos específicos (possíveis) experienciados e compartilhados interativamente no espaço-tempo da biblioteca braille. Coloco em relevo, a leitura e a escrita, como um dos aportes para a mobilidade, a qual é imprescindível ao processo de agência-emancipação das vidas com cegueira adquirida. Delineio a relevância de conhecer a configuração particular/singular das práticas de letramento das pessoas com DV adquirida, no contexto situado de que trata a pesquisa para se entender que letramentos lhe são possíveis diante de tantas barreiras e impedimentos. De acordo com os significados representacional e identificacional dos discursos analisados, articulados à prática social (interpretação e explicação), explico o porquê de os letramentos serem considerados formas de apropriação agentiva e de resistência.

Nas considerações finais, apresento as conclusões da investigação e os principais achados, salientando os letramentos como constituintes de reflexividades dos atores sociais — mulheres e homens com DV adquirida — possibilitando-os contestar e superar o capacitismo visiocêntrico e alceando-os à emancipação.



## 1º Capítulo

---

# DA SEGREGAÇÃO AO ENCONTRO DE UMA LINGUAGEM DE DIREITOS (HUMANOS)

Na travessia do nosso tempo, deparamo-nos a todo momento com a premência do agora. A imprescindibilidade das instâncias reflexivas parece esvaír-se sem deixar rastros em nossa razão e em nossa sensibilidade. Somos céleres em demasia e nos fazemos reféns desatentos daquilo que nos impõe e que permitimos nos seja inoculado. Temos pressa. Mas pressa do que? Pressa de viver, de ascender a esferas inatingíveis, de chegar a lugar nenhum, já que nos falta pressa para construirmos solidamente a consciência dos nossos atos e dos nossos querereres. Somos produtos fáceis do imediatismo e vítimas consensuais do brilho efêmero das aparências.

[Maria da Glória de Souza Almeida, 2017]

Nesse primeiro capítulo faço o esforço de revisitar a história da deficiência desde a sua fase de segregação até chegar ao nível que se tem hoje de um paradigma da inclusão social com base numa linguagem dos direitos humanos. Adianto que essa linguagem não se constitui *a priori* na linearidade temporal, mas é o resultado de lutas de forças antagônicas. Um dos grandes destaques nesse embate pelos direitos e dignidade das pessoas com deficiência foi o dos estudiosos, teóricos e militantes do Modelo Social da Deficiência. Assim, além de descrever o papel desse modelo, destaco o seu caráter de luta política travada, sobretudo no plano discursivo, e ainda o seu papel determinante nas continuidades por novas e mais amplas conquistas para as pessoas com deficiência. Nesse percurso, situo o foco da minha investigação que é no âmbito da cegueira, fazendo uma reconfiguração de seus aspectos socioculturais e históricos. Discutir essas questões é parte de uma fase preliminar que foi necessária, de forma que pudesse seguir avante nesse longo percurso à minha frente.

### 1.1 A desvantagem social e o Modelo Social da Deficiência

Assim como o grupo das mulheres e das pessoas negras, as pessoas com deficiência são tidas como um grupo minoritário e fazem parte de uma história de opressão e segregação.

Contudo, esse entendimento só veio à discussão com o movimento político criado por sociólogos com deficiência, a UPIAS<sup>5</sup> (*Union of the Physically Impaired Against*), consolidado em 1976, entre as pessoas com deficiência dadas as circunstâncias e contingências da época. A UPIAS constituía-se numa supra organização onde se agregavam várias organizações de pessoas com deficiência, cujos valores e discursos insurgentes e desestabilizadores se constituíram na matriz estruturante do “modelo social da deficiência”. A UPIAS contribuiu para a luta das pessoas com deficiência não apenas no contexto britânico como em todo o mundo.

Por meio da teorização do materialismo histórico, os teóricos da UPIAS redefiniram politicamente os conceitos de lesão e de deficiência (DINIZ, 2007). Assim, para essa organização, em primeiro plano de luta estava a necessidade da transformação das concepções dominantes acerca das pessoas com deficiência. Essas definições foram particularmente consistentes e propiciaram uma “assunção identitária capacitante das pessoas com deficiência”, libertando-as dos “fatalismos que vinham marcando as suas vivências” (MARTINS, 2006, p.112).

Pela perspectiva política de exclusão social, o conceito de deficiência passa a ser considerado como uma desvantagem provocada pela organização social contemporânea que desconsidera as pessoas com lesões físicas<sup>6</sup> (ausência de um membro total ou parcial ou mecanismo corporal defeituoso), excluindo-as, conseqüentemente, das atividades da vida social. A assunção desse discurso fortaleceu as práticas das organizações de pessoas com deficiência a ponto de terem alcançado a articulação das suas vozes e de suas reivindicações.

Com base nessa nova linguagem – que considera a deficiência como uma questão sociológica –, a deficiência, antes sob o controle da ordem discursiva dos saberes biomédicos, configura-se não mais como uma desigualdade natural, mas como efeito da opressão sofrida no corpo deficiente pelo ambiente marcado pelo capitalismo. Esses valores e discursos que sustentaram as ações da UPIAS constituíram o alicerce que formaria o “modelo social da deficiência” (MARTINS, 2006, p.111). De acordo com Martins (2006), o conceito de “modelo social da deficiência” (*social model of disability*) só foi cunhado pela primeira vez em 1983 pelo sociólogo e ativista político Michael Oliver, com base nos conceitos contra hegemônicos germinados pela UPIAS<sup>7</sup>. Essa organização não apenas colocou em pauta a necessidade de

---

<sup>5</sup> UPIAS, em Português, “Liga dos Lesados Físicos Contra a Segregação”, primeira organização sobre deficiência que articulou um movimento de resistência teórico-discursiva e política ao chamado modelo Médico da deficiência. Nesse grupo, contou-se com a presença ativa de Jenny Morris, uma das poucas mulheres com deficiência que participou da formação da construção do modelo social da deficiência (MSD) – a qual considerou o processo de libertação semelhante ao operado pelo feminismo. Destacaram-se no grupo da primeira geração do Modelo Social: Vic Finkelstein, Paul Abberley, Michael Oliver e Colin Barnes (DINIZ, 2007).

<sup>6</sup> Um segundo momento de discussão dos formuladores do Modelo Social, o qualificador “físicas” foi retirado do termo “lesões”, incluindo assim outros tipos de deficiência.

<sup>7</sup> O marco inicial para o MSD é decorrente de uma carta do sociólogo Paul Hunt, deficiente físico, enviada ao jornal inglês *The Guardian*, em 20 de setembro de 1972. Nessa carta, Hunt denunciava as exclusões pelas quais passavam as pessoas com deficiência internadas em instituições e propunha a formação de um grupo de representantes dos interesses dessas pessoas junto

transformação das concepções dominantes em torno das pessoas com deficiência como das organizações que as excluía, “remetendo-as à experiência da segregação e pobreza” (MARTINS, 2010, p.248). Ademais, as ações da UPIAS foram presididas por discursos e valores influentes que

[...] constituem a estrutura fundamental do que se tornaria o “modelo social da deficiência”, visam, sobretudo, reconceitualizar a deficiência enquanto uma forma particular de opressão social. A matriz dessa insurgência destabilizadora ficaria reificada na formulação dos “Princípios Fundamentais da Deficiência” (“*Fundamental Principles of Disability*”), que foram publicados pela UPIAS em 1976. Uma formulação em cuja autoria se destaca o nome de Vic Finkelstein, um importante ativista tanto em nível nacional como em nível internacional. O corolário da nova perspectiva aí contida ficaria significativamente sintetizado nas definições oferecidas aos conceitos de *impairment* e *disability*. (MARTINS, 2010, p. 249)

No paradigma do Modelo Social da Deficiência - MSD, o tema da deficiência foi reconceptualizado como uma forma de opressão social e constituiu-se em foco das políticas públicas e das obrigações do Estado até então inexistentes. Isso significava a compreensão de que a libertação dos ciclos da opressão e segregação não estavam concentrados nos recursos e saberes biomédicos hegemônicos, mas primordialmente numa atitude política capaz de revelar a ideologia de tal condição. Antes, lesão era considerada uma desvantagem natural e a deficiência, a opressão natural causada pela lesão. Nesse ínterim, o conceito de lesão é definitivamente separado do conceito de deficiência (*disability*). Para a lesão (*impairment*), as ações de ordem biomédica e para a deficiência, as ações de conjugação dos direitos, justiça social e políticas de bem-estar (DINIZ, 2007).

O primeiro periódico científico especializado em “estudos sobre deficiência”<sup>8</sup> para promover o debate do modelo social foi o *Disability, Handicap and Society* publicado em 1986. A grande contribuição do periódico foi estabelecer uma resistência à hegemonia do modelo médico, cuja lógica não reconhecia as pessoas deficientes como agentes principais, sendo a decisão sobre suas vidas remetida aos cuidados de especialistas e voluntários. Em 1993, o periódico ganha novo título: *Disability and Society*, abolindo a expressão inglesa *handicap* razão esta vinda da observação de diferentes comunidades de deficientes sobre a conotação depreciativa de tal expressão. Em 1996, criou-se a primeira editora especializada em estudos sobre deficiência na Universidade de Leeds, no Reino Unido<sup>9</sup>. O MSD representou então uma

---

ao Parlamento. A carta de Hunt obteve várias respostas como a de Vic Finkelstein, Paul Abberley e Michael Oliver, também sociólogos, e em 1976, finalmente, foi constituída a UPIAS (DINIZ, 2007).

<sup>8</sup> Estudos sobre deficiência torna-se campo disciplinar de pesquisas sociológicas e políticas sobre deficiência delineado a partir do primeiro curso de pós-graduação promovido pela Universidade do Reino Unido em 1975, cuja estruturação acadêmica só ocorreu em 1983 com a publicação do livro “Serviço Social e Deficiência” de Michael Oliver. Essa obra foi revisada e reeditada em 1990 com o título “Políticas para a deficiência” e inaugurou o marco do debate internacional sobre o MSD. <http://disability-studies.leeds.ac.uk/library/> contém o *Disability Archive*: o qual arquiva inúmeras fontes de estudos sobre deficiência.

<sup>9</sup> Ainda hoje, a Universidade de Leeds é um dos centros de referência para os estudos sobre deficiência. Link para a editora *Disability Press*: <http://disability-studies.leeds.ac.uk/publications/>

“guinada teórica e política nos estudos sobre deficiência” (DINIZ, 2013, p.237) de forma que as pessoas deficientes pudessem ter o controle sobre suas vidas e ainda a possibilidade de transformação dos contextos sociais e culturais.

### *1.1.1 A luta teórico-discursiva: uma luta política*

Os movimentos de mulheres e de minorias raciais promoveram em seus percursos uma vigilância conceitual contra expressões sexistas e racistas; assim o fizeram também, como compromisso assumido, os estudiosos sobre deficiência do modelo social.

Na contramão desse cuidado dos defensores do MSD, a Organização Mundial da Saúde (OMS), em 1980, com o objetivo de sistematizar a linguagem biomédica publica a Classificação Internacional de Lesão, Deficiência e *Handicap* (Classificação Internacional de Impedimentos, Deficiências e Desvantagens (ICIDH – *International Classification of Impairments, Disabilities and Handicap*), a qual inaugura a tripartição conceitual: deficiência-lesão-*handicap*. O processo de construção da ICIDH – uma expansão do registro biomédico de doenças (CID) – não contou com a participação de teóricos do modelo social. O vocabulário proposto pela OMS representou um retrocesso para as conquistas do modelo social, visto que muitos conceitos já considerados como danosos, a exemplo de “anormalidade”, voltaram para o debate sobre deficiência, revigorando, então, o modelo biomédico. Desse modo, a deficiência é devolvida ao campo das doenças ou de suas consequências – cujas lexias passaram a ser recorrentes dada a força política em nível internacional da OMS – reforçando a ideia da medicalização dos problemas sociais.

O sistema classificatório da ICIDH tomou quase uma década dos militantes e teóricos do MSD para que comprovassem a debilidade da lexicalização da OMS, a qual fundamentava a deficiência, estritamente, em termos biológicos, e trazia os equívocos quanto à causalidade entre lesão e deficiência, atribuindo as desvantagens como resultado exclusivo das lesões. A dimensão ativa dessa reflexão ancorada na linguagem como dimensão de classificação, ao fazer esse recorte da realidade das pessoas com deficiência, cujos valores atribuídos à deficiência em conflito com os valores biomédicos, sobrepuseram sua significação.

A limitação do enfoque biomédico reside exatamente neste ponto: sua inversão causal, que descreve a deficiência como um problema individual ou uma limitação corporal. Ao aproximar a deficiência às doenças, esse enfoque afastava o debate das perspectivas sociológicas por ignorar que a opressão advém dos contextos que segregam as pessoas com lesões. Ou seja, a perspectiva do modelo biomédico considerava a incapacidade do indivíduo com lesões em se adaptar à vida social e a respectiva desvantagem como uma determinação da natureza que gerava dependência. O resultado da prevalência desse modelo sinalizou para as ações políticas, a prioridade para medidas reabilitacionais e sanitárias em vez de medidas

de proteção social, ou de reparação de desigualdade (DINIZ, 2007). Tal ideia era, na concepção dos movimentos das pessoas com deficiência, uma negação da politização necessária a ser atribuída à deficiência.

Os defensores do MSD perceberam, nesse documento da OMS, um momento de ruptura nas conquistas políticas que, lentamente, vinham sendo construídas no Reino Unido e nos Estados Unidos, especialmente.<sup>10</sup> Só vinte anos depois, como uma resposta às críticas à ICIDH, a OMS publica a “Classificação Internacional de Funcionalidade, Deficiência e Saúde” (CIF, 2001). Nesta, os conceitos de *handicap* (este considerado sem significado teórico), de lesão e deficiência foram considerados inapropriados. Dessa vez, na construção do novo documento, a CIF, houve a participação de movimentos de pessoas com deficiência e entidades acadêmicas. O principal objetivo desse novo modelo de classificação foi instituir um novo vocabulário, de forma a correlacionar os três domínios de saúde – corpo, indivíduo e sociedade – em igualdade de importância, facilitando a compreensão das funcionalidades e das deficiências. Esse novo discurso, articulado com a participação das pessoas com deficiência e suas entidades representativas, produziu mudanças significativas nas ordens de discurso. Assim, a hegemonia da ordem discursiva biomédica começa a ser afetada. Sobre essa questão, Fairclough (2001), esclarece:

À medida que os produtores e os intérpretes combinam convenções discursivas, códigos e elementos de maneira nova em eventos discursivos inovadores estão, sem dúvida, produzindo cumulativamente mudanças estruturais nas ordens de discurso: estão desarticulando ordens de discurso existentes e rearticulando novas ordens de discurso, novas hegemonias discursivas. Tais mudanças estruturais podem afetar apenas a ordem de discurso 'local' de uma instituição, ou podem transcender as instituições e afetar a ordem de discurso societária (FAIRCLOUGH, 2001, p. 128).

Nesse sentido, alguns conceitos e categorias foram centrais para se estabelecer uma distinção necessária da ICIDH, ou seja, houve uma nova descrição, dessa vez em termos sociológicos, o que evidenciou explicitamente o reconhecimento pela OMS das premissas do MSD. Não houve um abandono da perspectiva biomédica – haja vista que a CIF é um documento da OMS – mas uma integração dos dois modelos em oposição (Político/Social e Médico/individual), incluindo assim diferentes perspectivas de saúde, como a biológica, a individual e a social (DINIZ, 2007).<sup>11</sup>

Impedimento, atividade e participação são os três conceitos básicos trazidos pela CIF. Colin Barnes, um dos fundadores do modelo social da deficiência, faz uma crítica ao documento, pois segundo ele, essas três definições se restringem ao campo do impedimento.

<sup>10</sup> Houve entre os anos 1970-1980, nos EUA, o *Independent Living Movement* (oriundo de uma cultura universitária com o apoio de um amplo movimento social **de pessoas com deficiência**), um movimento emergente centrado na defesa dos direitos das pessoas com deficiência, cujas repercussões avançaram para além mar, como o contexto britânico, em que surgirá a UPIAS (MARTINS, 2006).

<sup>11</sup> A CIF foi adotada na legislação brasileira desde 2007 para a implementação do Benefício de Prestação Continuada (BPC), um benefício assistencial de transferência de renda a pessoas com deficiência e idosos pobres.

A crítica de Barnes (2013) é que embora a CIF tenha definido o modelo biopsicossocial para tratar da realidade das pessoas com deficiência de forma equânime entre o biológico e o social, na verdade, o que predominou foram as subcategorias e categorias do domínio do impedimento, em detrimento do domínio da deficiência ou da opressão pela deficiência. Para o sociólogo, esse tipo de construção faz com que, na prática, dirigentes políticos e analistas acabem por focar no aspecto biológico (foco nos indivíduos) e não no social – o que é observado desde os anos 2000 –, pois mudanças que demandam muito dinheiro, como as estruturais, são comumente adiadas.

Apesar da crítica feita por Barnes, há de se considerar a CIF como um marco de consolidação do modelo social tanto para área da saúde pública quanto a dos direitos humanos. História essa ainda muito recente dentre as conquistas democráticas para que as pessoas com deficiência pudessem assumir a autoria de suas vidas e ainda obterem a possibilidade de transformação dos contextos sociais e culturais com suas sociabilidades excludentes.

Dentre os conceitos trazidos para a CIF (2001)<sup>12</sup>, destacarei alguns, os quais eu utilizarei ao longo desta tese, por sua importância e recorrência no contexto dos participantes com deficiência visual. São os seguintes: atividade; capacidade; corpo; deficiência; desempenho; funcionamento; participação e restrições de participação. Trata-se de uma forma objetiva para a identificação de diferentes formas de deficiência, contribuindo assim para políticas mais assertivas (DINIZ, 2007).

Além da CIF, outra grande contribuição para os estudos da deficiência foi a crítica feminista à primeira geração do modelo social. Questões como restrições intelectuais, o papel das cuidadoras e cuidadores dos deficientes, “corpos temporariamente não deficientes” e a ampliação do conceito de deficiência para condições como a das doenças crônicas precisavam compor as pautas políticas para as pessoas com deficiência. As feministas trouxeram ainda para o debate que, para além da “experiência de opressão pelo corpo deficiente, havia uma convergência de outras variáveis de desigualdade, como raça, gênero, orientação sexual ou idade” (DINIZ, 2007, p.61).

Outra variável imprescindível de ser considerada é a da condição econômica, conforme enfatiza Barnes (DINIZ, 2013, p. 238): “as maiores causas dos impedimentos são pobreza, violência, poluição, envelhecimento, ou seja, eles são criados socialmente. Poderíamos eliminar, por exemplo, muitos impedimentos se as pessoas não fossem pobres.”

---

<sup>12</sup> Os conceitos estabelecidos, centralmente pela CIF em 2001 foram: atividade; barreiras; bem-estar; capacidade; condição de saúde; constructos; corpo; deficiência; desempenho, domínios de saúde (ou domínios relacionadas à saúde): estruturas corporais; facilitadores; fatores ambientais; fatores contextuais; fatores pessoais (podem incluir gênero, raça, idade e outras condições como educação, hábitos e estilos de vida etc.); funcionamento; funções corporais; lesões; limitações de atividades; restrições de participação. <http://pcd.mppr.mp.br/pagina-14.html#>



Seguindo essa leitura de Barnes, muitos obstáculos à emancipação seriam superados se as pessoas com deficiência tivessem recursos econômicos para adquirirem tecnologias de acessibilidade, a exemplo das/os participantes da minha pesquisa. Essa questão econômica será retomada no próximo capítulo.

Para alguns críticos, a reflexividades social e das capacidades das pessoas com deficiência afirmada e consolidada pelo MSD incorreu no risco do silenciamento das experiências de dor, sofrimento e privação vividas no corpo, reduzindo a experiência da deficiência à da opressão. Mesmo sabendo que nem todas as limitações de atividades são frutos de restrições sociais, a questão social é fortemente devotada pelas/os participantes desta pesquisa no que se refere às relações sociais. Quanto a esse aspecto, elas/es relatam que não é a experiência da deficiência visual em si que as/os constrange, mas o que é engendrado nessas relações.

Diniz (2007, p.60) destaca que houve um esquecimento dos temas “do cuidado, da dor, da dependência e da interdependência como temas centrais à vida do deficiente” na agenda de discussões do modelo social em seu primeiro movimento. Eu discordo da autora, pois a meu ver não se trata de um esquecimento, mas de uma estratégia de luta, uma vez que a ordem discursiva do modelo biomédico fundada sobre o normal e o patológico era tão dominante, que para ser superada precisava de um contradiscurso pujante, e, nesse primeiro momento não cabia tratar do conceito de dependência, o qual reforçaria a ideia de que a deficiência se limita aos indivíduos.

Naturalmente vencida a hegemonia (discursiva) do modelo biomédico/individual, novas pautas e bandeiras precisavam ser levantadas, a exemplo da perspectiva analítica feminista com a “bandeira da subjetividade do corpo lesado” (DINIZ, 2007, p. 60-61), ou seja, o que significava habitar um corpo com impedimentos. Em consonância com essa perspectiva da crítica do feminismo, Diniz (2007) argumenta:

Não por coincidência, o modelo social da deficiência teve início com homens adultos, brancos e portadores de lesão medular (DINIZ, 2007, p. 60), um grupo de pessoas para quem as barreiras sociais seriam essencialmente físicas e mensuráveis. A inclusão social dessas pessoas não subverteria a ordem social, pois, no caso deles, o simulacro da normalidade era eficiente para demonstrar o sucesso da inclusão. **Ainda hoje, os sinais de trânsito ou as representações públicas da deficiência indicam um cadeirante como ícone. [grifo meu]** A metonímia da deficiência pelo cadeirante não deve ser subestimada em uma cultura da normalidade repleta de barreiras à participação social de pessoas com outros impedimentos, para quem tais barreiras não são apenas físicas, mas da ordem simbólica ou comportamental (DINIZ, 2007, p.71-72).

Sabemos que os desafios impostos pelas barreiras às pessoas com deficiência ainda são muitos. Como afirma Diniz (2007), são barreiras de ordem simbólica e atitudinal, barreiras muito duras de serem vencidas haja vista que elas ainda subsistem. Todavia, a originalidade do primeiro movimento do modelo social é reconhecidamente de fulcral importância e impacto

social, pois conquistou o distanciamento dos corpos com impedimentos das perspectivas e saberes biomédicos, negando assim a continuidade da grande “narrativa da tragédia pessoal” (MARTINS, 2006, p.115). Afinal, para proteger direitos e promover a igualdade, as formas de designação importam. Diniz, Barbosa e Santos (2009) reconhecem que, com as contribuições de abordagens feministas e culturalistas, por meio do referencial do modelo social:

[...] de um lado, os impedimentos passaram a ser descritos como atributos corporais neutros, assim como as narrativas de gênero e antirracistas; e, de outro lado, a deficiência passou a resumir a opressão e a discriminação sofrida pelas pessoas com impedimentos em ambientes com barreiras. O modelo social da deficiência, ao resistir à redução da deficiência aos impedimentos, ofereceu novos instrumentos para a transformação social e a garantia de direitos. Não era a natureza quem oprimia, mas a cultura da normalidade, que descrevia alguns corpos como indesejáveis (DINIZ; BARBOSA; SANTOS, 2009, p. 69)

Concordo com a leitura de Martins (2006, p.110) de que havemos de reconhecer os obstáculos que distinguem a deficiência dos demais movimentos sociais identitários, uma vez que foi “a tentativa da sua superação que permitiu que as pessoas com deficiência assumissem um lugar na vaga a que costumeiramente se chama de novos movimentos sociais” (MARTINS, 2010, p.246). O movimento social das pessoas com deficiência se enquadra nesse grupo de “novos movimentos”, pois conforma a seguinte característica definida por Santos (2003, p.82):

Seus protagonistas, ao contrário dos movimentos sociais tradicionais, não seriam tanto as classes sociais, mas sim grupos sociais que lutariam contra a opressão e a exclusão de uma forma potencialmente universalizável, mesmo que, a princípio, possam partir de interesses coletivos localizados. Suas reivindicações não poderiam ser alcançadas apenas dentro do marco de uma concessão de direitos, como seria próprio da cidadania possível na democracia representativa. Exigiriam transformações mais profundas e subversivas em relação à ordem dominante. Seriam também movimentos que se dariam fora do espaço do Estado, mantendo com este uma distância, mas não deixando de com ele relacionar-se, já que o colocam na situação de ter de responder a estas demandas. Ou seja, permitiria uma permeabilidade do Estado em relação à sociedade civil.

Há teóricos do modelo social que tratam a ideia de deficiência como identidade, a exemplo de Barnes (2012). A meu ver, distintamente de pessoas sem deficiência, tal como as identidades culturais, para as pessoas com deficiência os impedimentos constituem-se em estilos de vida para quem os vivenciam.

Segundo Diniz, Barbosa e Santos (2009, p.70), foi a aproximação dos estudos sobre deficiência aos estudos culturalistas que permitiu ao conceito de opressão ganhar legitimidade argumentativa: “a despeito das diferenças ontológicas impostas por cada impedimento de natureza física, intelectual ou sensorial, a experiência do corpo com impedimentos é discriminada pela cultura da normalidade”. Ou seja, não foi simples para os teóricos e militantes do modelo social traduzirem a vivência das pessoas com deficiência para um discurso reivindicativo de direitos, uma vez que a cultura moderna tendia à benevolência e à

compaixão – sendo estas também uma forma de opressão, segundo algumas pessoas com deficiência como Oliver, Barton e Barnes (2002).

Portanto, como nos lembra Martins (2006, p.118-119), temos de ter a consciência da inevitabilidade das exclusões criadas em cada luta histórica, a qual deve vir acompanhada “da consciência da sua contingência, da permanente possibilidade de superação”, haja vista que a luta é permanente, pois não criamos ainda uma sociedade que aceite o fato de que os seres humanos são diferentes e, por isso, deve-se eliminar todos os impedimentos e barreiras. Ao contrário, estamos presenciando alguns retrocessos em conquistas há muito alcançadas, portanto além de vigilantes devemos continuar avançando.

## *1.2 A deficiência e políticas públicas - entre o direito e a incapacidade: “uma especificidade político-identitária que importa revelar”*

Como vimos no tópico anterior, apenas por volta dos anos oitenta do século XX é que a deficiência, de um modo geral, foi considerada um problema social e não um problema centrado no indivíduo (PACHECO, 2016). Foi longo o caminho para se afastar da segregação e chegar ao paradigma que se tem hoje, o paradigma da inclusão, cujos valores foram referendados em muitos fóruns internacionais. Para se chegar a ele, ainda tivemos de transpor um enorme hiato, que foi o projeto da integração social, no qual estavam postas as representações de poder, diferença e mérito. Para Pacheco (2016, p.35), “a integração tem início com a desinstitucionalização da pessoa com deficiência, agora sem dono, sem proprietário, sem a tutoria da igreja; a escola assume a tarefa de apoio, acolhida e atenção cognitiva desse sujeito”. Contudo, esse movimento vai preocupar-se em amoldar as pessoas aos ambientes (como a escola, os espaços culturais, os espaços laborais), cujo modelo de deficiência preponderante era ainda o modelo biomédico, em que diagnósticos e procedimentos estavam centrados na incapacidade do indivíduo, ditando fracassos, avanços e responsabilidades particularizados e situados no indivíduo.

A finalidade do projeto da integração – uma reafirmação da lógica médica reabilitacional – era minimizar as consequências da deficiência, sendo esta pensada como “tragédia pessoal”, cabendo às pessoas com deficiência o esforço individual em adequarem-se, não sendo reconhecidas como agentes centrais:

Embora o conceito de reabilitação se tenha inculcado após a primeira guerra mundial para os soldados que ficaram com alguma deficiência, ele apreende bem a lógica social que se dirigiu às pessoas tidas como deficientes, desde a sua objetificação que se considera prévia a qualquer ação (MARTINS, 2010, p.251).

Essa lógica acaba construindo a representação do mito do herói que triunfa na tragédia (MARTINS, 2006). Quantas vezes admiramos demasiadamente alguma pessoa com

cegueira, ao vê-la realizar determinadas tarefas ou alcançar determinados graus acadêmicos ou de status. Não que tais conquistas não mereçam nossa admiração, mas por serem poucas – devido a barreiras sociais diversas. Devido ao baixo grau de acessibilidade, ainda existente àqueles que superam tais obstáculos, cabe a nomeação de heróis.

No jogo de linguagem que constrói e constitui a cegueira como uma deficiência, é de fundamental importância o conceito de normalidade pensado nos moldes do biopoder moderno. A partir dele, maneiras múltiplas de experienciar a realidade as quais não estivessem prescritas em tal paradigma passaram a ser enquadradas como diferenças deficientes. Uma das respostas sociais dominantes às “deficiências” consistirá, portanto, na edificação de discursos (os quais geram práticas, e vice-versa) que colocam a ausência ou a diminuição de atividades humanas ligadas aos aspectos sensoriais, motores e cognitivos como desvios à normalidade do corpo “sadio” (LIMA, 2015, p. 167).

Infelizmente, “as nossas sociedades têm investido muito em falsas dádivas, em falsa liberdade, em falsa responsabilidade e em falsa autonomia” (RODRIGUES, 2013, p.18), e eu diria mais, em falsas promessas que visam a uma falsa normalidade. No que tange às pessoas com deficiência, temos uma vasta legislação a respeito da igualdade de direitos, igualdade esta considerada como dada, mas que não se efetiva nas práticas sociais, haja vista o que observamos no espaço educacional e em seus respectivos eventos e práticas.

Pacheco (2017, p.39) nos lembra que os termos “deficiência” ou “eficiência” remetem a interesses de uma ordem capitalista, cuja expectativa se encontra na “eficiência” para um desempenho produtivo, o que denota um desempenho “não produtivo” à “deficiência”. Assim, “se no cotidiano as pessoas com deficiência estão sujeitas às manifestações de preconceito e discriminação, e são alvo das mais variadas formas de gracejos e chacotas, no ambiente acadêmico o cenário não muda muito”, considerando que a sociedade é pautada pela lógica da produtividade e do capacitismo<sup>13</sup>.

Muitas vezes é exatamente a escola/universidade o lugar onde a discriminação é legitimada bem como as desigualdades dos alunos. Nesse sentido, podemos considerar que nossa sociedade também é injusta, pois não promove a participação de forma equitativa. Ou seja, se o princípio da equidade ainda não alcançou um patamar prático e ideológico, ainda não se tem uma igualdade entre as pessoas, também porque toda desigualdade passa pela questão econômica que não reflete uma redistribuição social dos recursos. Dentre tantas desigualdades, como discutiremos mais adiante, no caso das pessoas com deficiência visual, é perceptível a discriminação por fatores alheios à sua condição humana ou mesmo ao seu mérito. Quando falamos em pessoas com deficiência, podemos perguntar:

---

<sup>13</sup> Capacitismo é a palavra utilizada para nomear o preconceito sofrido pelas pessoas em razão da deficiência, entendida como incapacidade e não condição socioambiental. Recomenda-se a leitura da dissertação de OLIVEIRA (2020) que discute aprofundadamente a questão.

Então, quem são as pessoas deficientes? As pessoas deficientes são aquelas identificadas, de uma forma ou de outra, como social, biológica, intelectualmente inadequadas. De todo modo, isso é um julgamento de valor, porque, quanto mais sofisticadas ficam as sociedades, mais impedimentos nós criamos: exemplos são as condições como a dislexia ou a numerexia, a inabilidade de ler e a inabilidade de escrever, que não necessariamente ocorrem por falta de inteligência, mas pela forma como o cérebro funciona (BARNES, *apud* DINIZ, 2013, p. 238).

A busca pela superação do estigma que atravessa a identidade de uma pessoa com impedimentos corporais é bastante complexa, pois para aceder a direitos, estes só lhe são conferidos ao ser “explorado” o impedimento, ou seja, o indivíduo precisa admitir-se como “deficiente”. Barnes, em entrevista a escritora Débora Diniz (2013, p. 242-243) ajuda-nos a refletir sobre essa problemática.

[...] voltando à questão sobre como definir uma pessoa deficiente, isso também é problemático, porque toda pessoa que quer ter acesso a benefícios sociais por deficiência tem de dizer quais são seus impedimentos. Eu não enxergo bem, posso ver apenas um sexto do que uma pessoa normal vê. É possível interpretar isso com um sentimento de piedade por mim, mas isso na verdade é explorar meu impedimento. Muitas pessoas diriam que isso é explicar minha deficiência. Eu rejeitaria esse argumento, diria que é explorar meu impedimento. E, caso se pense na expressão “pessoas deficientes”, então posso dizer que sou deficiente, seja pelo meu impedimento, seja pela sociedade. Se digo por causa do impedimento, então aceito pressupostos tradicionais negativos sobre a deficiência. Se digo que sou uma pessoa deficiente, tenho orgulho disso, porque sou deficiente por causa da sociedade e quero mudar a sociedade. Fiz a ligação entre ser uma pessoa deficiente dependente e ser um ativista politizado. É uma identidade política e uma afirmação. É como a questão do black power: sou uma pessoa negra; tenho orgulho disso. Acontece o mesmo com a liberação gay – as pessoas podem falar sobre ser lésbica ou gay com orgulho agora. E, para muitas pessoas deficientes no Reino Unido, e ainda mais nos Estados Unidos, ser uma pessoa deficiente consiste em adotar uma identidade deficiente politizada.

Sabemos que é por meio da interação social que as experiências corporais dos impedimentos ganham significado, e que a deficiência não se limita aos indivíduos, ela envolve, sobretudo, a sociedade e seus ambientes com barreiras, suas práticas, sociabilidades e valores discriminatórios. Por isso, faz-se necessária como nos alega Barnes (2013), a politização da identidade da pessoa com deficiência de modo que ela própria também perceba que a desvantagem social que experimenta é oriunda das restrições sociais e materiais à sua participação. Nesse sentido, “é possível e desejável

uma valorização das pessoas com deficiência, das suas capacidades, dos seus intentos vivenciais e das suas propostas de transformação social, a pouco exequível celebração da diferença implicada por uma deficiência constitui uma especificidade político-identitária que importa revelar (MARTINS, 2010, p. 244).

As restrições são engendradas pela ausência de acessibilidades<sup>14</sup>, sendo esse ambiente marcado pela falsa “normalidade” que delinea o corpo com impedimentos ao

<sup>14</sup> Denominarei de “acessibilidades” (plural) por reconhecer que a acessibilidade perfaz uma série de situações e tipos, como: acessibilidade atitudinal, acessibilidade arquitetônica, acessibilidade comunicacional; acessibilidade metodológica; acessibilidade curricular, acessibilidade tecnológica, e, a acessibilidade digital que se apresenta como emergente, no atual contexto de muitas práticas sociais sendo construídas e ofertadas nesse formato, dentre outras.

contrastá-lo com uma representação do corpo sem deficiência (DINIZ, BARBOSA, SANTOS, 2009). A falta de acessibilidade decorre de obstáculos vários, também de atitudes ou comportamentos que limitam ou impedem a participação de uma pessoa com impedimentos (físico, intelectual ou sensorial) aos seus direitos humanos: à educação, ao trabalho, à moradia, à saúde, à cultura, à comunicação, à informação (BRASIL, 2015).

Embora para muitos assumir “sou deficiente” seja atrair o estigma ou a rejeição pela convenção naturalizada de inadequação, dependência ou incapacidade, tornando-se complexo assumir tal identidade, as pessoas com deficiência visual, diferentemente de outros grupos, não se constroem ao designarem-se como “deficientes”, inclusive essa expressão é recorrente em suas falas e interações. Todavia, entendo que a designação “cego/cega”, baseada em minha experiência e nas leituras que apresentarei na seção 1.3, possui um estigma ainda maior e mais opressor para as subjetividades das pessoas nessa condição que as fazem optar pela expressão “deficiente visual”.

Para os teóricos da primeira geração do Modelo Social da Deficiência (MSD), o termo “deficiente” é o mais apropriado, pois marca que se “se é deficiente” não é por uma questão individual, e sim por causa da sociedade que não é inclusiva, ou não acolhe a diferença; já “pessoa com deficiência” evidencia que o problema é individual e não reflete a responsabilidade da sociedade, visto que as pessoas não necessariamente têm deficiências, mas são impostas a elas por uma sociedade opressora, inevitavelmente insensível. Para Barnes (2013, p. 244), porém, o mais importante, a exemplo do Reino Unido, entre os anos de 1960 e 1970, foi a união das pessoas “deficientes” e o desenvolvimento de uma linguagem que politizou a deficiência, sendo “responsabilidade de cada um que esteja escrevendo sobre deficiência aceitar isso e traduzir para sua língua particular”. Ou seja, independentemente das diferenças de conotação entre as línguas, a ideia da politização do campo da deficiência precisa ser evidenciada na língua de tradução dando coerência ao *status* de reflexividade a que chegaram os estudos sobre deficiência.<sup>15</sup>

Assim, no Brasil, o termo que se utiliza na atualidade é “pessoa com deficiência”, conforme proposta da Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (ONU, 2006). A meu ver, não se trata apenas de uma escolha pelo politicamente correto, pois, de fato, algumas estruturas sociais mudaram (embora insuficientemente) e continuam mudando em função do paradigma da inclusão e a sua força discursiva advinda do MSD. No Brasil, há uma adesão ao termo por pessoas com deficiência politizadas e por organizações de movimentos desse grupo – mas algumas legislações anteriores ainda não tiveram a devida revisão do

---

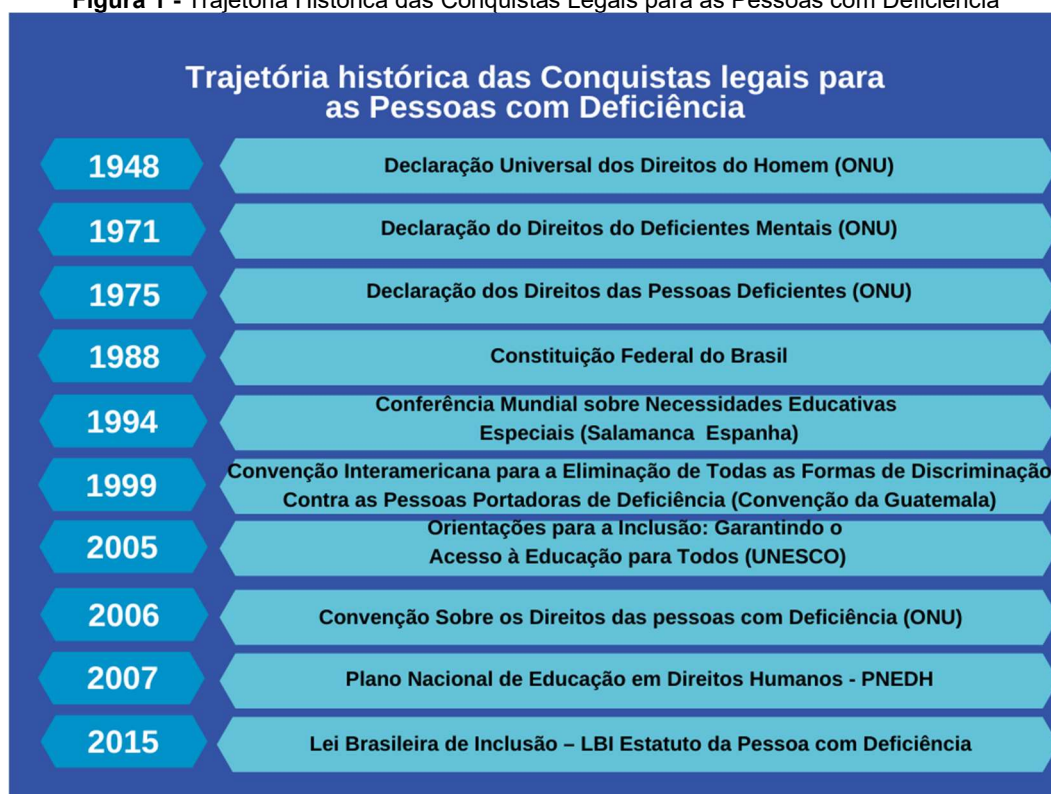
<sup>15</sup> De acordo com os teóricos do MSD, muitos países, incluindo os Estados Unidos e a Austrália, optaram por “pessoas com deficiência”, em vez de simplesmente “deficientes” por causa da forte (e pertinente) crítica a *handicap*, cuja etimologia remete a pedintes (chapéu na mão).

vocabulário de acordo com a convenção (ONU) e com a recente Lei Brasileira de Inclusão (LBI – Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015).

Desse modo, cabe a todos as/os estudosas/os e educadoras/es, quando falarem sobre as pessoas “deficientes” no Brasil, referirem-se a elas como “pessoas com deficiência”. No entanto, o mais importante nessa discussão é que temos de estar cientes do significado das palavras e de que elas precisam ser escolhidas de forma a politizar e situar as questões e os discursos que dizem respeito às pessoas a quem tais palavras são referentes.

A seguir, apresento um quadro que sintetiza a trajetória histórica das conquistas legais dos direitos das pessoas com deficiência.

**Figura 1** - Trajetória Histórica das Conquistas Legais para as Pessoas com Deficiência



Fonte: Elaboração da autora

Como nos lembra Pacheco (2017, p. 30-31) a conquista de políticas inclusivas e de combate à discriminação, que se tornaram presentes na contemporaneidade só se fizeram possíveis pela iniciativa dos movimentos sociais de alcance global, mesmo resistindo à visão “assistencialista e caritativa” do modelo biomédico – uma resistência reacionária<sup>16</sup>. Esses movimentos sociais têm suas raízes na luta pela Declaração Universal de Direitos Humanos de 1948. Os desencadeamentos oriundos da luta dos direitos humanos revelaram o problema da exclusão das pessoas com deficiência e “os encaminhamentos a respeito do **tratamento** [“das atitudes dadas” – *inserção minha para substituir o termo que remete ao paradigma que se quer questionar*] dado em relação à pessoa com deficiência tomam outra vertente, na qual

<sup>16</sup> Resistência reacionária (DIAS; COROA; LIMA, 2018)

estão em primeiro lugar o resgate e a valorização dos direitos adquiridos, bem como a busca e o aprofundamento de outros” (PACHECO, 2017, p.31). A grande conquista da politização da deficiência, e a implantação de direitos e combate à discriminação que exigiu novas práticas educacionais e sociais é a Convenção da ONU (2006) sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Sobre o papel estratégico dessa convenção discorrerei na seção que segue.

### *1.2.1 A Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência e a “virada discursiva”*

São as construções sociais opressoras, as responsáveis pelas desigualdades. O entendimento da deficiência como desigualdade, desvantagem social, é uma sinalização alegada pelos direitos humanos. Em 1984, o sociólogo Ivo Lesbaupin já enfatizava que a conquista de direitos humanos, embora universais não é uma mera ideia filosófica, não são dados, e sim construídos por meio de lutas e confrontos.

Os direitos humanos são produtos histórico-sociais de conflitos de classes sociais, em suas lutas por tornar dominantes suas concepções, seus interesses. Há sempre aí um jogo dialético entre particularismo e universalismo. Por trás de cada cristalização dos direitos humanos em declarações, cartas ou constituições, é possível perceber as reivindicações de uma classe particular. Mas tais reivindicações são formuladas com um caráter universal” (LESBAUPIN, 1984, p 16-17).

Os movimentos das pessoas com deficiência desde a década de 1960 foram construindo redes e fluxos – dadas as dificuldades de comunicação da época – entre grupos semelhantes de outros países do mundo até alcançarem uma articulação global. As reivindicações particulares desses grupos foram uma constante como vimos na seção anterior; travaram-se, regionalmente e por vários anos, em conquistas paulatinas até que alcançaram seu caráter universal por meio de uma convenção da Organização das Nações Unidas (ONU), a Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (ONU, 2006). “A importância da Convenção está em ser um documento normativo de referência para a proteção dos direitos das pessoas com deficiência em vários países do mundo” (DINIZ, 2007, p.73).

A caminhada rumo à inclusão da pessoa com deficiência na sociedade brasileira, durante longos anos se mostrou lenta e desarticulada. Este cenário começa a mudar no decorrer das duas últimas décadas do século passado, e início do século XXI, quando o movimento pela inclusão ganhou visibilidade, projetando avanços sociais significativos. E muito se deve ao protagonismo das pessoas com deficiência, que saíram da condição de seres invisíveis e tutelados, e passaram a participar dos debates de criação e implantação de políticas públicas nas mais diversas infratexturas



sociais, conquistando espaços antes inatingíveis, materializando na essência o lema “nada sobre nós, sem nós PACHECO, 2016, p. 12).<sup>17</sup>

De acordo com dados do Censo 2010, 23,9% dos brasileiros apresentam impedimentos corporais como deficiência (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE], 2010). Participaram do levantamento de 2010 aproximadamente 46 milhões de pessoas que se autodeclararam com algum tipo de deficiência ou algum nível de dificuldade, cuja maioria foi mulheres e significativa parcela que vive em áreas urbanas. A exemplo do Censo de 2000, o de 2010 utilizou os mesmos critérios para contabilizar o total da população com impedimentos corporais no país. Foram critérios biomédicos como a gradação das dificuldades em ouvir, enxergar ou se locomover. Nota-se que a dificuldade de mensuração do que seja uma restrição de participação na interação do corpo com o ambiente social ainda não foi superada. Dessa forma, percebe-se que o paradigma biomédico ainda vigora, embora seja insuficiente para a avaliação das restrições de participação.

As propostas de igualdade do modelo social não apenas propuseram um novo conceito de deficiência em diálogo com as teorias sobre desigualdade e opressão, mas também revolucionaram a forma de identificação do corpo com impedimentos e sua relação com as sociedades. Não se trata, então, de um esforço em reparar impedimentos corporais, tidos como indesejáveis pela perspectiva dicotômica biomédica entre o normal e o patológico, mas por meio das discussões e luta teórico-discursiva estabelecer, definitivamente, a discriminação como objeto de intervenção política.

O conceito de deficiência trazido pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência considerando “os impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial” (ONU, 2006a, artigo 1º.) – que são as especificidades corporais – é o resultado da virada discursiva de uma luta de quatro décadas travada pelo MSD por meio de um debate político e acadêmico em busca da igualdade entre pessoas sem deficiência e pessoas com deficiência (DINIZ, BARBOSA, SANTOS, 2009). Essa virada discursiva no que se refere ao deslocamento da desvantagem do corpo para as estruturas sociais é tida por muitos defensores dos direitos humanos como uma sensibilidade linguística. Textualmente, pela Convenção da ONU, deficiência “é um conceito em evolução e resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas” (ONU, 2006, preâmbulo(e), p.17-18).

---

<sup>17</sup> Sobre o conceito de INFRATEXTURAS: o termo peguei de PACHECO (2016), como explica o autor, ele vai ao encontro do sentido almejado no que se refere à Interrelação e intrarrelação das diferentes esferas da sociedade, também remetendo-se ao entendimento do pensamento complexo de Edgar Morin (1990 [2005]).

“A deficiência faz parte da condição humana”, segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS, 2012, p. 3). Como aponta a OMS (2012) por meio do Relatório Mundial sobre a Deficiência, quase todas as pessoas do mundo irão apresentar alguma deficiência temporária ou permanente, pois aqueles que sobreviverem à velhice deverão experimentar, evidentemente dificuldades com as funcionalidades do seu corpo. Nesse sentido, a questão da deficiência não deveria ser de interesse marginal de apenas uma parcela da população, mas de diferentes grupos e contextos socioculturais.

A questão da uniformidade e da diferença não é relevante apenas no contexto do mundo deficiente e não-deficiente. Ela é importante também na determinação da relação entre diferentes segmentos do mundo deficiente. Por exemplo: como deve ser tratada a questão da inclusão na educação, quando há desvantagens em separar as pessoas com deficiências em escolas especiais, ao mesmo tempo em que há habilidades especiais que essas pessoas precisam aprender para o desenvolvimento de suas capacidades? A convenção, uma vez mais, não optou por um ou outro, mas decidiu permitir tanto o mesmo como o diferente. Assim, por exemplo, o artigo 24(3) exige que os Estados-partes “deverão assegurar às pessoas com deficiência a possibilidade de aprender as habilidades necessárias à vida e ao desenvolvimento social, a fim de facilitar-lhes a plena e igual participação na educação e como membros da comunidade.” E o mesmo artigo 24(3) (c) requer que os Estados-partes assegurem “que a educação de pessoas, inclusive crianças cegas, surdocegas e surdas, seja ministrada nas línguas e nos modos e meios de comunicação mais adequados às pessoas e em ambientes que favoreçam ao máximo seu desenvolvimento acadêmico e social”. (DANDHA, 2008, p.47)

Dessa forma, a convenção é tomada como base para a construção das políticas sociais, no que se refere à identificação tanto do sujeito da proteção social como dos direitos a serem garantidos, assim como possibilitou a consolidação do combate à discriminação como objeto de intervenção política (ONU, 2006). Uma contribuição importante dos estudos feministas para o campo dos estudos da deficiência contemplada pela convenção foi a inclusão das narrativas sobre o corpo com impedimentos e o tema do cuidado “como uma necessidade humana”, o que corresponde a uma aproximação aos estudos de gênero e sobre famílias. “O tema da igualdade de gênero é um plano de fundo na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, desde o preâmbulo até as seções específicas sobre a proteção às meninas e mulheres com deficiência e o papel das famílias das pessoas com deficiência (ONU, 2006)” (DINIZ; BARBOSA; SANTOS, 2009, p. 72).

Na Convenção, conceitos como de “comunicação”, “língua (como a língua de sinais, as faladas e outras formas de comunicação”, “desenho universal” (ONU, 2006, art.2º) são apresentados como propósitos da Convenção para se atingir os princípios máximos, que são: “o respeito pela dignidade, autonomia e independência das pessoas; a não discriminação; a plena e efetiva participação e inclusão; a igualdade de oportunidades; a acessibilidade; a igualdade entre homem e mulher; o respeito pelo desenvolvimento e identidade da criança com deficiência” (ONU, 2006, art.3º). Entendo a não discriminação e a acessibilidade como os pontos nodais para se assegurar os demais princípios previstos na Convenção, bem como

em todos os demais documentos legais subsidiados por ela. Já em seu artigo segundo, o documento com *status* constitucional em muitos países, inclusive no Brasil, vai esclarecer o seguinte:

discriminação por motivo de deficiência significa qualquer diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, com o propósito ou efeito de impedir ou impossibilitar o reconhecimento, o desfrute ou o exercício, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais nos âmbitos político, econômico, social, cultural, civil ou qualquer outro. Abrange todas as formas de discriminação, inclusive a recusa de adaptação razoável (ONU; artigo 2; 2006, p.21-22).

Não se trata de uma mera adaptação razoável como preconizava o modelo da integração social, mas demonstrar que as barreiras ambientais causadoras da experiência das desigualdades vivenciadas pelas pessoas com deficiência precisam ser evitadas por meio de políticas que promovam e assegurem a acessibilidade. O Brasil, assim como os demais países signatários tomou a convenção como base para a construção de políticas de garantias de direitos. O governo brasileiro ratificou a convenção dando-lhe *status* constitucional em 2008.<sup>18</sup> O principal instrumento que o Brasil construiu com base na convenção da ONU foi a LBI – Lei Brasileira de Inclusão, também denominada como Estatuto da Pessoa com Deficiência. A LBI além de reiterar alguns conceitos da Convenção como “Desenho Universal”, “Comunicação” e “Acessibilidade” vai incorporar o conceito de “tecnologia assistiva ou ajuda técnica” com vistas a atingir os seguintes direitos: “direito de acesso à informação, à comunicação, ao trabalho, à educação, à assistência à saúde, à previdência social ao transporte, à cultura, ao esporte e ao lazer, à participação na vida pública e política” (BRASIL, 2015).

Acessibilidade é o ponto nodal na LBI. É tratada mais especificamente em 3 capítulos: das formas de acessibilidade (do Artigo 53 ao Artigo 62,) do acesso à informação e à comunicação (do Artigo 63 ao Artigo 73) e da Tecnologia Assistiva. É o Artigo 67 que se refere à audiodescrição como um recurso de acessibilidade à informação e à comunicação para pessoas com deficiência visual – a qual trata também de acessibilidade à cultura e à educação, assunto que tratarei no capítulo 2, quando abordar a tecnologia assistiva.

Assunção (2017), em seu doutoramento, analisou o 4º capítulo da LBI – que trata exclusivamente do Direito à Educação pela Pessoa com Deficiência – em comparação com o artigo 24 da Convenção da ONU (2006) sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. A pesquisadora considerou o discurso preconizado pela Convenção (ONU, 2006) como um discurso de inclusão hegemônico, por pressupor que a educação nas instituições

---

<sup>18</sup> A Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência da ONU (2006) foi ratificada com equivalência de emenda constitucional no Brasil por meio do Decreto Legislativo nº 186 (BRASIL, 2008) e promulgado pelo Decreto nº 6.949 (BRASIL, 2009).

especializadas seja discriminatória e que, portanto, a educação deve ser oferecida nas redes regulares de ensino. Segundo a autora, trata-se de um discurso recontextualizado pelo discurso da globalização hegemônico<sup>19</sup>, pois apresenta uma diminuição significativa do papel do Estado e uma valorização da rede privada de ensino, o que pressupõe uma diminuição em investimentos na educação especializada. Já o texto da LBI (BRASIL, 2015) é considerado um discurso de inclusão educacional contra hegemônico, pois traz como premissa que a educação inclusiva pode acontecer em todas as modalidades de ensino, o que inclui as instituições e classes especializadas, “uma vez que não há nenhuma restrição para que esse máximo desenvolvimento possível seja desenvolvido no ensino especial” – dos talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais – o que seria um atendimento aos interesses das pessoas com deficiência (ASSUNÇÃO, 2016, p. 218-219). Nesse sentido, Assunção, enfatiza:

[...] é possível afirmar que o discurso da inclusão educacional no contexto da globalização se afasta do discurso das pessoas com deficiência e do discurso dos profissionais que atuam diretamente com esses estudantes, possibilitando, assim, a compreensão de que as práticas sociais que o discurso de inclusão educacional no contexto de globalização têm impulsionado são práticas sociais excludentes, já que não promovem uma real e efetiva inclusão educacional e não veiculam em sua totalidade o discurso das pessoas que reivindicam o direito à educação para as pessoas com deficiência (ASSUNÇÃO, 2016, p. 216).

Contudo, não podemos negar que, ao se adotar a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência, a questão da deficiência é conhecida como um tema de justiça, direitos humanos e promoção da igualdade. Antes da elaboração/criação da LBI, vários outros documentos de orientação a políticas inclusivas tiveram como base a Convenção da ONU.

### *1.3 Ver e não ver e a história da cegueira*

A percepção acerca da pessoa com deficiência sempre esteve ligada ao contexto em que ela está inserida. Na Idade Média, por exemplo, às pessoas cegas, muitas vezes, eram atribuídos dons de adivinhação (BELARMINO, 1997). Tais associações da cegueira a formas sobre-humanas de vidência, implicava que tal condição coexistia com outras formas de ver o mundo, para além desse próprio mundo. As diferenças físicas (e nelas as sensoriais) revestidas de noções relativistas do corpo e sujeitas a vários valores e crenças – a exemplo da clássica crença espartana no corpo perfeito, ideia mítica que ainda paira na atualidade – constituídas na Idade Média vão persistir até o século XVIII (MARTINS, 2006). A Idade Média, em sua apreensão sociocultural das pessoas com deficiência vai criar a institucionalização

---

<sup>19</sup> O discurso da globalização hegemônico que recontextualiza o discurso da inclusão educacional, segundo Assunção (2017) é aquele que “difunde a ideia de que as escolas especiais e os professores dessas escolas representam uma segregação escolar, além de esses serem considerados um gasto desnecessário”, o que para a autora não corresponde ao discurso das pessoas com deficiência.

delas, o que constituirá uma garantia da manutenção da vida (já que na Grécia e Roma antigas, a prática de eliminação de crianças deficientes era usual), mas isso vai acontecer de uma forma segregada. Contudo, não apenas Aristóteles defendia o abandono de crianças “defeituosas”, como Rousseau, e ainda, mais surpreendente, outro grande pensador, Nietzsche. Já próximo ao século XX, ele afirma:

A vida, em si, não reconhece nesses “direitos iguais” entre as partes saudáveis e as degeneradas de um organismo: é preciso que esta última seja eliminada ou a totalidade perecerá. Compaixão pelos decadentes, direitos iguais para os de natureza débil: isso seria a mais profunda imoralidade, seria a própria antinatureza da moralidade (*apud* OLIVEIRA, 2002[1952], p.72).

Na pré-modernidade, as pessoas com deficiência têm o direito a permanecerem vivas por meio de ações caritárias de instituições filantrópicas de caráter privado e “passam a pertencer aos caridosos de espírito e guardiões das novas almas já que o espírito não tem defeito”, pela influência do cristianismo e do catolicismo que:

[...]começam a considerar as pessoas com deficiência como filhos de Deus, dotadas de alma, merecedora de proteção e livres de extermínio. Passa a existir então a garantia da vida desses novos cristãos. No entanto, os mesmos eram mantidos longe da sociedade, em ambientes isolados, sob o motivo de serem cuidados e terem suas vidas protegidas, bem como proteger a sociedade do convívio com as diferenças. (PACHECO, 2016, p.24)

No âmbito das deficiências em geral, os avanços científicos não aprofundaram o conhecimento em relação à pessoa com deficiência. De acordo com Pacheco (2016, p. 28), “os procedimentos de atenção e acolhimento eram baseados ainda no aspecto médico, focado na incapacidade e não no potencial do indivíduo.” Os procedimentos segregatórios continuavam existindo, pois aquele que possuía deficiência “era considerado perigoso e prejudicial à ordem social, pois promovia a quebra da normalidade” (PACHECO, 2016, p.28). A bem verdade, é que a “promessa iluminista” (MARTINS, 2006) com toda sua avalanche de modernidade, marcada por inúmeras transformações e leis com garantias de direitos, “não conseguiu mudar o olhar em relação ao conceito ou preconceito de incapacidade da pessoa com deficiência” (PACHECO, 2016, p.30).

A partir da modernidade, as atitudes em relação às pessoas com deficiência terão novos direcionamentos, uma vez que o paradigma sociocultural desse novo tempo e espaço estará articulado com os princípios da liberdade, igualdade e cidadania. O Humanismo Renascentista e o Iluminismo vão dar a sustentação para a soberania do ser humano na construção de novos conhecimentos emergentes, novas tecnologias e na solidificação da ciência moderna. Porém, como aponta Martins (2006), nesse quadro amplo de valores trazidos pela Modernidade, embora as crenças nos poderes sobrenaturais relativas à cegueira tenham sido negadas, minimizando a marginalização das mulheres e homens cegos, vai surgir uma outra questão ainda mais sensível para as pessoas com cegueira, que é em

relação ao seu acesso à cultura e ao conhecimento, uma vez que o conhecimento será a maior valoração surgida nesse tempo.

É com base nesse ponto, no acesso à cultura e ao conhecimento que quero pensar a questão da marginalização da pessoa com cegueira no contexto da modernidade. Nas palavras de Martins (2006), os caminhos abertos pela promessa emancipatória da modernidade negaram outros, como o das pessoas com cegueira. A “reflexividade vivencial” das pessoas cegas foi desmerecida, ou seja, negada. Para esse tempo e espaço, o significado a que foi revestida a cegueira “nega a intervenção social das subjetividades das pessoas cegas e mitiga o impacto *capacitante* das possibilidades auguradas pelo Iluminismo” (grifo meu, MARTINS, 2006, p.65) — questão esta que retomarei nos capítulos 6 e 7, quando tratar das relações com os familiares/identidades. Trata-se de valores construídos na articulação do conhecimento e da ciência ao sentido da visão, pois o indivíduo sem tal sentido era considerado um ser incapaz de aceder ao conhecimento, incapaz de acessar à ciência. Nesse quadro, podemos compreender a origem estrutural da exclusão e marginalização das pessoas cegas, pois o sentido da visão “vem operar um sentido duplo de metonímia da relação sensorial com o mundo e da metáfora das condições positivas dessa mesma relação” (MARTINS, 2006, p.70).

Essa concepção acerca da visão como conhecimento é também o meio para a estruturação de um entendimento de mundo, que vai se arrolar absoluta e universalmente, chegando até à contemporaneidade, cuja consequência interpretativa vai ocultar as subjetividades das pessoas cegas e suas formas sensoriais (outras) de estabelecer relação com o mundo. Por isso, para as pessoas com cegueira, a modernidade é caracterizada como uma falsa promessa de emancipação ou valoração, pois o que será vivenciado são novas formas de discriminação, o que Martins denominou como a “reinvenção da exclusão social”, posto que a “equação simbólica” entre ver e conhecer vai desqualificar as pessoas com cegueira. Seguindo a leitura de Martins (2006, p.70):

Conforme defendem Lakoff e Johnson (1999), a oposição entre cegueira e conhecimento encontra-se entre as metáforas básicas que estruturam o nosso pensamento, as nossas concepções e a nossa linguagem: ‘alguém que é ignorante está na escuridão, enquanto que alguém incapaz é cego’ (p.239). Certamente que esta conceptualização parte da importância que a visão tem para qualquer pessoa que dela possa fazer uso; a questão é que a vigência de um quadro cultural que amplia essa importância, tomando a parte (visão) pelo todo (conhecimento), cria sério entrave cultural, quer para a percepção das pessoas cegas enquanto repositórios de saberes, quer para a compreensão da riqueza que o mundo encerra, mesmo para quem o conhece na ausência da visão.

Com base em Rodrigues (2013), entendo que uma sociedade, instituição ou estrutura que não promova o acesso e a participação de forma equitativa a todas as pessoas é “injusta”, dado que penaliza e discrimina as pessoas por fatores alheios à sua condição humana e mesmo ao seu mérito (RODRIGUES, 2013, p. 18). Apesar da mudança nos procedimentos

após a implantação do paradigma da inclusão e seus novos modos de pensar a deficiência com base nos inúmeros documentos oficiais como decretos, leis, declarações oficiais, a discriminação em relação à pessoa com deficiência ainda perdura, sobretudo às pessoas com deficiência visual. Essa questão, a meu ver, está fortemente ligada à estereotipia existente em relação à cegueira e, conseqüentemente à discriminação persistente no senso comum.

Retrocedendo ao tempo dos antigos hebreus, vamos encontrar no texto bíblico do Antigo Testamento – nos livros que apresentam as leis mosaicas (dadas por *Yahweh*) –, a proibição quanto a fazer o/a cego/a tropeçar (livro de Levítico) ou fazer “o cego errar o caminho” (livro de Deuteronômio)<sup>20</sup>; se a lei hebraica faz referência à cegueira, evidencia que, entre a Mesopotâmia e o Egito dessa época, ela era comum e que a exclusão da pessoa cega devia ser um aspecto presente entre os hebreus, a ponto de haver leis que se referiam a essa questão, bem como uma punição para tal procedimento (OLIVEIRA, 2002).

E avançando ao nosso século XXI, ainda precisaremos de uma Convenção Internacional que trate da “conscientização” de “toda a sociedade, inclusive das famílias sobre as condições das pessoas com deficiência”; fomento ao “respeito pelos direitos e pela dignidade das pessoas com deficiência” e combate a “estereótipos, preconceitos e práticas nocivas em relação a pessoas com deficiência, inclusive aqueles relacionados a sexo e idade, em todas as áreas da vida” (Art. 8º e 3º, ONU, 2006). Com a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes proclamada em 1975, é a primeira vez que sob a tutela das Nações Unidas, são dadas às pessoas com deficiência direitos a gozar dos benefícios oriundos da dinâmica econômica e social, obrigando as instituições internacionais a proclamarem as garantias dos direitos humanos em relação às pessoas com deficiência e outros grupos minoritários que se encontravam derogados de seus direitos básicos (PACHECO, 2016). Para o autor (2016, p. 36), em suas reflexões sobre o processo de relação da sociedade com o indivíduo com deficiência:

[...] a sociedade sempre foi marcada por certo mal-estar em aceitar o que está fora do padrão e da normalidade. Isto impõe atitudes de rejeição, a partir de rótulos ou estigma em relação a gênero, etnias ou faixas etárias, provocando descuido em relação às garantias dos direitos dessas pessoas. Diante das adversidades das relações humanas, a sociedade se lança em buscar soluções que promovam a igualdade e a justiça social. Todas essas iniciativas provocam mudanças menores ou maiores na sociedade, e transformam-se em políticas públicas que sustentadas por aportes legais garantem os direitos humanos.

Antes de tratar das políticas públicas, gostaria de focar na questão tocada por Pacheco (2016) acerca dos “rótulos e estigmas” a que estão submetidas as pessoas com deficiência.

---

<sup>20</sup> Levítico 19, 14; no mesmo verso também trata da pessoa surda “14 - Não amaldiçoarás o surdo, nem porás tropeço diante do cego; mas temerás o teu Deus. Eu sou o SENHOR. Download app <http://goo.gl/uOBYz> - aplicativo da Bíblia Sagrada “Reavivados por Sua Palavra (grifos meus).

Aqui quero enfatizar, as pessoas com cegueira (preocupações que me animam a escrever/investigar), no que tange à ampliação dos estigmas, considerando o peso simbólico da cegueira em todo o seu percurso de práticas socioculturais que guardam a dimensão semântica que poderíamos conformar no que Martins (2006) denominou de “tragédia pessoal”.

Existe o estigma quanto à cegueira, o que resulta na exclusão das pessoas que não dispõem da visão. Quando se trata do campo da Arte, do belo, tópicos (quase) que eminentemente visuais, por exemplo, é pressuposto (não apenas no senso comum) que estes não estariam acessíveis ao/à cego/a. Nesse sentido, “assim como a Estética tende a excluir o cego [a pessoa cega] da sua esfera de possibilidade, a sociedade muitas vezes nega-lhe o direito à própria existência” (OLIVEIRA, 2002, p.70; acréscimo meu). Essa questão é confirmada por Maria da Gloria de Souza Almeida, no primeiro capítulo de sua tese de doutorado em Letras (PUC-Rio) em que revela sua “voz testemunhal” como pessoa cega quanto à motivação para sua temática de pesquisa.

[Há] um conjunto de fatores que dificulta, e muitas vezes, trava a trajetória de pessoas cegas quanto ao acesso de certos aspectos do conhecimento, quando esses conhecimentos convergem para a cultura e as artes. A motivação da temática desenvolvida nasceu do incômodo sentido por mim como pessoa cega e também como professora de alunos cegos durante vários anos e, na atualidade, docente de curso de qualificação na área da deficiência visual. O desconforto aludido acompanhou-me sempre. Questionamentos faziam-se persistentes em meu espírito, deixando-me uma inquietude que não se aplacava, pois que se punham diante de mim entraves duros, que pareciam muitas vezes, impossíveis de serem eliminados. [a] Por que a cultura e a arte tinham limites pré-estabelecidos por terceiros em relação aos cegos? [b] Por que teriam de dizer aquilo que iria tocar nossa sensibilidade e fazer vibrar nossas emoções mais íntimas? [c] Por que haveriam de determinar o que seria pertinente ou não para todo o grupo de indivíduos que poderia sem escolher a trilha que desejava seguir, que poderia sim idealizar seu trajeto humano e intelectual? (ALMEIDA, 2017, p.36)

A autora apresenta suas interrogações alegando que essas jamais obtiveram merecimento por respostas plausíveis e, por isso mesmo, se propôs a tratar de um tema de possível estranheza para muitos: a apreensão da imagem pela pessoa cega. Em seu trabalho afetuoso, poético, vívido e vivido, a autora demonstra que “as imagens não estão circunscritas apenas aos olhos” (p.36). O relato e o trabalho de Almeida evidenciam o que Martins (2006) caracterizou como a negação das subjetividades das pessoas cegas ou o silenciamento de suas narrativas. Esse fato foi constatado por esse investigador em sua pesquisa de incursão etnográfica, o qual trouxe-lhe uma perplexidade quanto à “inequívoca situação de exclusão e marginalização social vivida pelas pessoas cegas em nossa sociedade, uma constatação não difícil, que de ponta a ponta se liga *com a negação de a autoria social advir da subjetividade das pessoas cegas*” (p.15; grifo meu). Há uma negação generalizada em relação ao potencial da pessoa cega, seja ele intelectual ou artístico, o que também infere Oliveira (2002):



Mais uma vez no plano da metáfora, nota-se uma ligação muito próxima entre claridade e a inteligência, assim como entre a escuridão e a estupidez. *Mente luminosa* é a que apreende as coisas com facilidade. Dizemos que um homem é *lucido* quando ele demonstra pensar com exatidão (OLIVEIRA, 2002, p. 58-59).

Mesmo o iluminista Diderot, que defendeu o potencial intelectual da pessoa cega em igualdade com aquela que vê, acreditava que o conceito de beleza não seria por ela assimilado. Nota-se que o conceito de beleza está ligado ao campo visual como se este fosse o representante máximo da estética como um todo, por ser esta a posição recorrente na cultura ocidental (OLIVEIRA, 2002). Portanto, quase sempre, a beleza traz em si, implicitamente, a metáfora da visão e, comumente, há uma valorização extrema do olhar. Nas palavras do escritor cego Stephan Kuusisto:

Eu recito a partir de páginas que não posso ler, ou então aponto sinais que não posso ver, simplesmente porque gosto de ser admirado. Já que a impressão que tenho de mim, enquanto deficiente, é a de que sou feio, torna-se difícil para mim o entendimento de como esses literatos e essas jovens mulheres tranquilas podem achar-me atraente (*apud* OLIVEIRA, 2002, p.66).

Observa-se a correlação feita pelo escritor entre a sua condição de pessoa cega (reconhecendo-se como “deficiente”) e a feiura, sendo, portanto, a cegueira a antítese da beleza. Pode-se considerar como um conflito estético inerente a homens e mulheres, decorrente do olhar do outro, e de que precisamos sentirmo-nos ou parecer belos àqueles a nossa volta. Podemos entender com o texto de Kuusisto que para a pessoa com cegueira, esse aspecto de sentir-se feia pressupõe mais uma faceta do problema da exclusão das pessoas cegas, problema este que tem amplitude universal (OLIVEIRA, 2002, p.67). Se em vários campos do saber e do viver, a cegueira é representada como condição limitante, que incapacita o/a cego/a de apreciar e apreender o belo, de realizar atividades e de acessar o conhecimento, a propensão comum de todos nós é, considerar a cegueira, uma deficiência que traz os maiores impedimentos ao indivíduo e conseqüentemente, projetamos sobre a pessoa cega o estigma de uma incapacidade generalizada.

Se as pessoas com deficiência visual podem ser discriminadas (de forma encoberta ou não), com base na sua condição de restrições ao acesso ao conhecimento dado nos moldes visuais, por meio dos textos e dos livros, poderia parecer que a educação em geral, já dada no século XIX, e do acesso à escrita possibilitada pelo intento de Luís Braille, que tal empreendimento democrático reduziria a discriminação para esse grupo; que o projeto democrático de uma educação para todos/as reduziria as dificuldades e obstáculos enfrentados pelos indivíduos. Acontece, porém, que esse virtual acesso não rompe a força do visualismo moderno, pois a educação oferecida é, sobretudo (e cada vez mais), dada nos moldes visuais. Aquelas pessoas cegas que venceram os obstáculos vários na educação básica, e com suporte de um estímulo afetivo familiar somado aos esforços dos pais (por

exemplo na adaptação e na leitura incansável dos materiais), chegaram à educação superior e depararam com entraves outros ainda mais duros e complexos, como alguns relatados por Eder Pires de Camargo, que à época de seu mestrado não dispunha de nenhum *software* de acesso ao computador e precisou ditar toda a sua dissertação e contar com ajuda de alguém para escrevê-la.<sup>21</sup>

Ainda mais tocante é o relato de Candice A. R. Assunção, na introdução de sua tese de doutorado em Linguística (UnB), em que detalha todas as discriminações a que foi submetida, sobretudo, na graduação, reflexo de uma descrença na sua capacidade de estar naquele lugar. O que constatei, e que é vivido pelas pessoas cegas, é a tendência de se considerar a pessoa que não vê como incapaz de desempenhar funções que em nada se relacionam com a cegueira, tornando-a vítima do estigma da incapacidade generalizada. Eu já presenciei mais de uma vez, ao estar acompanhada de uma pessoa cega, seja numa secretaria acadêmica de uma universidade, seja em um restaurante, a pessoa atendente dirigir-se a mim, para perguntar sobre o que desejaria minha acompanhante cega. A realidade é que a universidade com todo o seu potencial de construção do conhecimento, de ações inclusivas, ainda não desenvolveu criatividade/sensibilidade para acolher a diversidade vivida por aqueles/as que trazem impedimentos em seus corpos. Assunção (2016, p.38) relata que na universidade os preconceitos eram velados, por meio do cuidado com a fala: “raramente encontrei um professor que rejeitasse claramente a proposta de inclusão educacional. Contudo, por inúmeras vezes encontrei estudantes matriculados em escolas e frequentando as aulas, mas com quase nenhuma acessibilidade”.

Aqui podemos considerar o conceito de “diferença”, tanto para o que interessa à Análise de Discurso Crítica (ADC), como também ao que interessa aos estudos da deficiência. Existe a diferença marcada pela condição da pessoa que não vê em relação às demais que veem. Tal diferença não se justifica, considerando o plano dos direitos inalienáveis de todo ser humano, além dos direitos à equidade de oportunidades, ao respeito à pessoa humana e à sua potencialidade. No entanto, a diferença é marcada nos mais diversos contextos interacionais em que se encontra uma pessoa cega. Esta tende a ser deixada em segundo plano no que se refere ao momento de fala, ou seja, quem é o titular do direito ou do poder para falar é a pessoa vidente, à qual é dado o poder de falar em nome da pessoa que não vê, como se esta por sua condição sensorial não pudesse falar por si mesma. São inúmeras as ocorrências em que percebemos que as subjetividades de mulheres e homens com cegueira são negadas. Como disse anteriormente, a estes é atribuída uma incapacidade geral e, nos

---

<sup>21</sup> Vale a pena conhecer o relato de Camargo (2008) sobre suas memórias e experiências que o marcaram e o constituíram e os desafios vividos como pessoa com deficiência visual para se chegar ao seu lugar de Doutor em Física e professor no Departamento de Física e Química da Faculdade de Engenharia da UNESP (Ilha Solteira) – Tal relato consta na apresentação e dedicatória do seu livro que sintetiza os resultados de suas pesquisas de mestrado, doutorado e pós-doutorado.

casos particulares das interações verbais, nos contextos citados anteriormente, a pessoa cega é tratada como se também fosse surda. Na relação entre quem vê e quem não vê, o poder hegemônico de quem vê já está anteriormente posto.

Acosta (2018, p.111) salienta que a diferença não é uma questão problemática, “já que seres humanos são efetivamente diferentes, e que é essa diferença que nos faz poder contribuir solidariamente para a construção de uma cultura plural, cuja pluralidade permite a sua permanência enquanto eterna construção.” No entanto, o que encontramos no contexto das vidas das pessoas cegas é a colonização de seus sonhos e potencialidades, forjada pelo estigma sobre seus corpos que não veem tidos por corpos incapazes, dependentes. Desse modo, a violência simbólica (BOURDIEU, 1989) sendo possível também a física, mantida majoritariamente pelo discurso, aplica-se à vida das pessoas com cegueira. Sendo a pessoa que enxerga considerada superior em capacidade e autonomia, estaria inevitavelmente em uma condição de poder. “Fala-se de diversidade, de diferenças, de direitos inquestionáveis. Entretanto, vemos o amesquinamento de camadas da sociedade enfraquecidas pela ausência de uma representação genuína e forte que aponte para o êxito [...]” (ALMEIDA, 2017, p.38).

Contudo, mesmo em meio a essa conjuntura de discriminação que gera marginalização, os sujeitos com cegueira têm possibilidades e lutam por seus direitos e por acessibilidade. No caso dos sujeitos com cegueira adquirida, sobretudo na idade adulta (condição dos protagonistas desta pesquisa), eles podem encontrar formas alternativas de encarar a sua condição, de compreendê-la e representá-la em seu estar/fazer no mundo. É possível, na força agenciadora de estar entre seus pares, encontrar modos de resistência, de resignificação de suas vidas e da reinvenção delas.

### *1.3.1 A cegueira como metáfora: entre o saber dominante e o senso comum*

A cegueira é social e historicamente estigmatizada e não poderíamos deixar de considerar a influência dessa cosmovisão no contexto do senso comum – que é a centralidade da sociedade. Nas palavras de Santos (2018, p.94), “todo conhecimento visa constituir-se em senso comum”.<sup>22</sup>

Todo conhecimento científico visa constituir-se em senso comum, sendo que a ciência moderna construiu-se contrária ao senso comum, e a ciência pós-moderna vem para reabilitar o senso comum, sendo para esta, o senso comum, a mais importante de todas as formas de conhecimento, e é o conhecimento vulgar e prático o que, quotidianamente, orienta e dá sentido às nossas vidas, sendo indisciplinar e imetódico, não sendo resultado de uma prática orientada para produzi-lo,

---

<sup>22</sup> Segundo Santos (2018), a ideia da valorização do senso comum só foi concebida na contemporaneidade.

reproduzindo-se espontaneamente. Isso não significa desprezo pelo conhecimento produtor de tecnologia, devendo, sim, que é o conhecimento tecnológico que deve traduzir em sabedoria de vida (SANTOS, 1978, p. 11).

A recorrência ao uso da cegueira como metáfora para ações, saberes e atitudes equivocadas ou negligenciadas é gigantesca. A exemplo de uma primeira entrada com o termo “cegueira” num site de busca, encontrei o artigo “A invisibilidade da luta de classes ou a cegueira do economicismo”, do sociólogo Jessé Souza, relacionado às “ciências de ordem” responsáveis “pela fragmentação da consciência cotidiana”, ou seja, a visão economicista, como “uma visão empobrecida e amesquinhada da realidade, como se fosse toda a realidade social” (p.56). Sobre isso diz o autor:

A cegueira de toda forma de economicismo, para mim, reside no fato de não perceber que a faceta mais importante do capital cultural é o fato de ele ser uma “in-corporação”, literalmente, “tornar-se corpo”, de toda uma forma de se comportar e de agir no mundo, a qual é compreendida por todos de modo inarticulado e não refletido” (SOUZA, 2010, p. 58).

Outros exemplos valiosos vamos encontrar na literatura brasileira do século XX, por exemplo, quando trata da “violência constitutiva” que é a história do Brasil. É do campo semântico da cegueira que são explorados as construções linguísticas e os campos imagéticos para criar a aproximação com esse Brasil reconhecido como arruinado “marcado por séculos de violência e desumanização” (GINZBURG, 2004 p.62), como um sujeito exposto à aniquilação. Para Ginzburg (2004), a presença dessa metáfora e seu campo imagético é oportuna para relacionar a um país que tem enorme dificuldade de elaborar uma autoconsciência. “Configura-se um modo de pensar em que é anulada, a princípio, a sustentação do olhar. A percepção é reduzida a um limite, em que o resto da consciência não desaparece e, melancolicamente, luta por uma afirmação nunca conseguida” (p.62).

Nos textos literários analisados por Ginzburg (*O cego de Ipanema* de Paulo Mendes Campos e o poema *Cegos* de Lara de Lemos) pulsam as “marcas de ruínas”, “catástrofes”, “massacres” e vozes caladas atribuídas à complexa história do Brasil do século XX, cujos movimentos foram sondados pelos artistas até as profundezas (segundo o crítico), por meio do campo semântico-imagético da cegueira. “A cegueira é configurada pela literatura como uma forma de exílio, um exílio do sujeito sobre si mesmo, que deve seguir andando apesar do senso de limite” (op. cit. p.62). Realmente para a pessoa cega, a mobilidade é uma questão muito cara, está diretamente relacionada à sua autonomia e independência, e, se consegue continuar “andando” ou se deslocando para os lugares, na medida que se dispõe ao uso de uma bengala (a bengala do cego). Voltarei a tratar dessa questão da mobilidade nos capítulos de análise. Por ora, quero considerar a valiosa asserção de Martins acerca desse instrumento e sua simbologia que vai ao encontro do texto literário analisado por Ginzburg: “A bengala emerge como um símbolo de um poder, onde se reifica e afirma o poder das pessoas cegas

em confrontar os estigmas e contornar os obstáculos que se desdobram nas suas vidas” (MARTINS, 2006, p. 156). No próximo capítulo, apresento outras considerações acerca da relação dos participantes principais da pesquisa com a bengala e sua simbologia.

Sem entrar no mérito da questão específica que o autor discute, o que esse tipo de abstração nos permite observar é a dupla articulação do estigma da cegueira, sobretudo da cegueira adquirida. Além do que engendra para o indivíduo em sua relação consigo mesmo – considerada por muitos como a situação limite de fragilização ou aniquilação nas palavras de Ginzburg – o que interpõe em sua relação com o meio e com outras pessoas – momento em que a cegueira potencializa outras fragilidades. A dificuldade de exercer a sua humanidade (autoexílio), dignidade ou cidadania não se dá pela cegueira propriamente, mas é nas relações sociais, visto que as pessoas ao redor comungam – e até mesmo o próprio sujeito cego – dessa ideia de tragédia e potencialidade anulada. Percebemos, com essa análise, que a cegueira como tragédia pessoal constitui o pensamento hegemônico em muitos lugares, assim como no Brasil.

porque queremos evidenciar o fato de que a força desse estigma é tamanha que as pessoas cegas, mesmo após conseguirem lidar com as dificuldades inerentes (as quais são inegáveis) à cegueira, necessitam ainda encontrar forças para provar, diariamente, em suas mais diversas atividades, que são seres capazes, isso porque uma das bases de sustentação do estigma atrelado às pessoas cegas encontra-se no pressuposto da incapacidade; característica, infelizmente, ainda fortemente atrelada aos imaginários que circulam sobre a realidade da cegueira e das pessoas cegas (LIMA, 2015, p. 168).

Outra singular ilustração dessa crença ocidental hegemônica presente no contexto de valores acerca da cegueira, trazida por Martins (2006, p.28) é o romance do escritor português José Saramago *Ensaio sobre a cegueira*. Segundo Martins, nessa narrativa “de forte sentido alegórico, José Saramago constrói uma profusão de metáforas e analogias, onde são patentes as inúmeras ramificações simbólicas a que a cegueira se oferece na matriz ocidental: a ignorância, a alienação, a morte, a ganância, o negrume, etc.” (MARTINS, 2006, p.28). Outra constatação de Martins é de que, na narrativa de Saramago, as “experiências das pessoas cegas estão ausentes” e foram substituídas pelos valores culturalmente associados à ideia de cegueira. Para Martins, o romance apenas imita o que ocorre em nossa sociedade: as reflexões e narrativas das pessoas cegas são submersas pelos valores “cultural e historicamente ancorados à cegueira” (p.28). É bem verdade, como constata Maria da Glória de Souza Almeida, uma amante da literatura que:

[A literatura], desde os primórdios de sua existência e reconhecimento como parte integrante do mundo das ciências e das artes, exhibe figuras de cegos que mostram condições antagônicas, que vão da vilania ao sublime. Tantos pontos positivos quantos os negativos eram trabalhados dentro de uma visão antitética e hiperbólica. Os mitos levantavam um ideário falso perpassado de qualidades incomuns ou de desvalias absurdas. Ao longo da história, posições alternaram-se, conceitos confrontaram-se (ALMEIDA, 2017, p.92).

Um exemplo de concepção negativa presente no senso comum, é apresentado na fala de uma participante (Laura) da pesquisa de Rios (2012, p.209), ao referir-se à leitura como algo definitivamente vital. Rios descreve “‘tudo que precisamos podemos encontrar nos livros’, disse ela, de modo que uma pessoa deveria pelo menos poder ler, do contrário, ‘ela é cega’”. Essa mesma metáfora é encontrada na pesquisa de Sousa (2017) nas falas de suas colaboradoras, mulheres em processo de construção de sua alfabetização. Assim descreve a pesquisadora:

Em uma sociedade letrada, quem não lê é cego. Essa é a construção discursiva sob a ótica de quem vivencia ou vivenciou o analfabetismo na pele. Esse discurso, recorrente nos campos dos letramentos, não foi diferente nos sujeitos colaboradores desta pesquisa. Segundo o que dizem, quem não sabe ler, não enxerga e ainda vão mais além, não enxergam o mínimo relacionado à vida, aos seus direitos (SOUSA, 2017, p.80).

Sousa (2017) identificou na cegueira (a metáfora apresentada por suas colaboradoras de pesquisa) uma representação para o analfabetismo, ou seja, mais uma metáfora negativa para a cegueira. Assim como há a tragédia para aquele a que vive a cegueira na pele, está posta a tragédia para aquele que vive “o analfabetismo na pele”<sup>23</sup>. Assim, tanto o senso comum como a ciência dominante entre nós deixam de perceber essa relação tênue entre cegueira e tragédia enquanto “violência simbólica” que rege nossas crenças, ações e práticas cotidianas, que se fazem discriminatórias. Tal relação é reproduzida ao longo do tempo e se tornou tão naturalizada, irrefletida e despercebida ao ponto de ser irreconhecível pelas pessoas.

Desse modo, podemos inferir que todo esse contexto sociocultural e simbólico, que é transversal à condição da cegueira, penetra em todas as camadas e práticas sociais. Como vimos, diferentes âmbitos do saber e da vida têm a cegueira como a antítese da lucidez e da própria vida, uma vez que a liga à ruína, às trevas e até mesmo à aniquilação da humanidade. Por isso, debater essa questão que envolve indivíduos com cegueira, sobretudo os de cegueira adquirida, é ainda, uma questão da vida social contemporânea, que se identifica com a agenda da Análise de Discurso Crítica, pois envolve violência e exclusão social– processos que compõem a corrente desumanização dos tempos atuais, aos quais interessam os estudos críticos do discurso. Na profícua reflexão de Morin (2002) sobre a necessidade da reforma do pensamento, a propósito de um pensamento complexo, é por meio da metáfora do ver/não ver que argumenta no seguinte trecho:

A inteligência que só sabe separar reduz o caráter complexo do mundo a fragmentos desunidos, fraciona os problemas e unidimensionaliza o multidimensional. É uma inteligência cada vez mais míope, daltônica e vesga; termina a maior parte das vezes por ser cega, porque destrói todas as possibilidades de compreensão e reflexão,

---

<sup>23</sup> Retornarei a essa metáfora, em outro momento da tese.

eliminando o crítico e também as oportunidades de um juízo corretivo ou de uma visão a longo prazo (MORIN, 2002, p. 19).<sup>24</sup>

Segundo Thomas (1993), é papel da etnografia crítica possibilitar que as alegações do senso comum sejam questionadas. Assim, todo o meu percurso de construção desta tese busca por meio de diálogos vários, de minhas próprias experiências e percepções somadas às de meus colaboradores e outras/os companheiras/os, não apenas questionar essa representação incapacitante da cegueira como também desestabilizá-la com base em uma experiência emancipatória em práticas de letramento.

#### 1.4 *A cegueira e o centrismo visual*

Martins (2006) busca, por meio de uma investida etnográfica, colocar-se diante de formas diversas de encarar a cegueira daquelas consagradas pela modernidade ocidental. Em “E se eu fosse cego? Narrativas silenciadas da deficiência”, o antropólogo traz, de forma profunda, a história do sentido da cegueira por meio da apresentação do percurso histórico da cegueira na cultura ocidental, evidenciando os contextos bíblico, da antiguidade grega e da idade média.

Com o advento da modernidade, a experiência da cegueira assumiu novas formas, uma que negou as concepções até então sustentadas pelo pensamento medieval — de que a pessoa cega era detentora de poderes sobrenaturais —, e a outra que tratou da possibilidade do acesso ao conhecimento e à cultura pelas pessoas cegas (MARTINS, 2006). Segundo Martins (2006, p. 59-61), é por meio de Diderot — célebre enciclopedista francês e figura destaque do iluminismo — com sua carta, intitulada “*Lettre sur ler aveugles à l’usage de ceux qui voient*”, que o tema da cegueira fora colocado entre as elites culturais modernas. Tal reflexão trazida por Diderot preencheu um vasto intervalo de séculos. O filósofo ao tratar da vida de dois personagens — um matemático e o outro, um homem culto da nobreza francesa, “o cego de Puiseaux” —, evidenciou as possibilidades das pessoas cegas de desenvolvimento intelectual, contudo demorou-se em compreender como aqueles homens cegos “adquiriram um patrimônio cultural e intelectual”. Eles desenvolveram seus próprios sistemas de escrita e leitura, permitindo a Diderot pressupor que haveria de se criar um “sistema de símbolos” que se prestasse ao tato a todas as pessoas cegas – o que realmente

---

<sup>24</sup> “Falta-nos compreender que nossa lucidez depende da complexidade do modo de organização de nossas ideias” (MORIN, 2005, p.27).

veio a ocorrer pela invenção do sistema de escrita tátil, o Sistema Braille<sup>25</sup>. Florindo e Conceição (2020, p. 2) sobre o sistema afirmam que

O Sistema Braille constitui uma forma singular de corporificar a escrita visual em escrita tátil. Por meio da escrita em relevo, o acesso à literatura, à arte, à comunicação, sistemas estes que corporificam coisas em texto, torna-se possível ao cego. Como destaca Belarmino (2004, p. 110), o Sistema Braille é “esse grandioso sistema corporificador de escrita visual em escrita tátil”. Foi a partir da disseminação dessa possibilidade de escrita não visual que a comunidade de pessoas com cegueira pôde se apropriar dos letramentos como práticas plurais situadas em seus contextos e experiências.

Foi por meio de um linguista e tradutor francês, leitor de Diderot, *Valentin Haüy* que a primeira instituição para o ensino de crianças cegas fora criada, em 1784, antes da Revolução Francesa. Haüy, de formação religiosa, dedica-se a obras beneméritas e filia-se a instituições filantrópicas, cujas relações advindas desses espaços possibilitou-o a materialização da sua escola para cegos, o Instituto Real dos Jovens Cegos (*Institut Royal des Jeunes Aveugles*). Tal materialização é atravessada pelo pensamento iluminista, tanto pelo intento da divulgação da cultura e do conhecimento, quanto na ênfase da razão suprema em contraposição às crenças sobre a cegueira relacionadas aos aspectos divinos (MARTINS, 2006, p. 62).

Contudo, o empreendimento de Haüy quanto à educação e instrução de crianças cegas precisou de grande luta frente à sociedade da época que desacreditava dessa possibilidade. Tal descrédito era tanto, que Haüy chegou a ser acusado de “criar ilusões desnecessárias às crianças, fazendo-as acreditar que poderiam estudar e se realizar como as demais” (MARTINS, 2006, p. 62). Impressiona-nos o fato de que tal ceticismo do final do século XVIII quanto às capacidades das pessoas cegas ainda perdura no atual século. Mesmo diante do paradigma da inclusão, de uma vasta legislação a favor deste, a exemplo da atual lei brasileira da inclusão (Lei nº 13.146/2015), deparamo-nos com relatos de famílias, que precisam de um empreendimento pessoal e individual para que seus filhos acessem, permaneçam e tenham êxito na escola.

A instituição de Haüy foi precursora de muitas outras que se instalaram na Europa e na América do Norte, chegando a 150 instituições específicas para pessoas cegas cem anos depois (MARTINS, 2006). Foi na instituição de Haüy, que o jovem cego brasileiro José Alvares de Azevedo estudou a partir de 1844. Em seu retorno, realizou o sonho de fundação em seu país do “Instituto de Meninos Cegos”, inaugurado em 1854, o atual Instituto Benjamin Constant – IBC<sup>26</sup> no Rio de Janeiro com inspiração na instituição parisiense. Foi nesse instituto

<sup>25</sup> Opto por grafar a palavra Braille em todo o texto com letra maiúscula, embora, usualmente, o termo seja usado com b minúsculo quando se refere ao alfabeto em relevo.

<sup>26</sup> O atual nome “Instituto Benjamin Constant” (IBC) é em homenagem ao seu terceiro diretor, Benjamin Constant Botelho de Magalhães (1836-1891). Antes de eu ser servidora no IBC, fui cursista de uma especialização de 1200h (de agosto a dezembro de 2002) na área da deficiência visual. Contudo minha experiência com a área remonta a 1996, quando fiz minha primeira formação pela Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo. Experiência que relato na introdução do capítulo metodológico.



considerado de educação especial – especializada para estudantes com DV – que trabalhei de 2004 a 2009, no departamento de reabilitação, onde construí a experiência de docência, convívio e amizade com adultos cegos, cuja maioria eram pessoas com cegueira adquirida.

Contudo, como salienta Assunção (2016, p 50), “a evolução da Educação Especial no Brasil aconteceu diferente do restante do mundo, não passando pelas quatro fases de forma concomitante aos países desenvolvidos. Enquanto nos países europeus e da América viviam o momento da institucionalização, o Brasil segregava totalmente as pessoas com deficiência, negligenciando qualquer tipo de atendimento.”

Em articulação com o capitalismo industrial e pós-industrial, a racionalidade moderna foi construída opondo-se aos valores medievais, considerados de “não-razão”, caracterizando-se como uma vanguarda da racionalidade científica que trouxe uma proposta emancipatória (MARTINS, 2006). Contudo, como salienta Martins (2006, p. 65) esse novo paradigma histórico de promessa emancipatória, reinvestiu a cegueira de um significado “que nega a intervenção social das subjetividades das pessoas cegas e mitiga o impacto capacitante das possibilidades auguradas pelo Iluminismo”. Ou seja, nesse período o que prevaleceu foi o que denominou de “subalternidade do silêncio”. Tal constatação nos remete ao que a intelectual indiana Spivak tratou em sua obra “Pode o subalterno falar.

Para a autora, o subalterno não pode falar, visto que suas vozes são silenciadas, o que representa uma forma de exclusão; assim, podemos concluir que a modernidade, em relação às pessoas cegas, perpetuou a sua condição de “subalternidade estrutural” (MARTINS, 2006, p.65), resultante de uma instabilidade nos polos da modernidade: o da emancipação e da regulação (conforme tratarei no capítulo 2 e 4). Segundo Martins (2006), embora tenha havido na modernidade um itinerário emancipatório das pessoas cegas, uma vez que suas capacidades foram reconhecidas, tal itinerário não contemplou a reflexividade delas.

De acordo com a leitura de Martins (2006), a modernidade perpetuou o silenciamento das experiências e subjetividades das pessoas cegas, apesar de ter eliminado outras percepções excludentes. Com base na minha concordância com essa leitura de Martins quero, em consideração as subjetividades das/dos minhas/meus participantes, investigar as práticas de letramentos vivenciadas por pessoas com deficiência visual e o modo como tais práticas afetam as identidades pessoais e as relações sociais dessas pessoas em um contexto emancipatório de letramento

A ideia de iluminação trazida pelo Iluminismo literaliza a afirmação da importância da visão para a modernidade ocidental (MARTINS, 2014), e tal importância mantém-se presente até a contemporaneidade. A consolidação do que enfatizo como “centrismo visual” dá-se por meio de dois fatores, conforme apresenta Martins (2006, p.67) a saber: a disseminação da palavra escrita como central suporte de informação e comunicação e; a relação do

conhecimento científico ao sentido da visão – trazido como dominante sobre os demais sentidos.

Sobre essa relação Eder Camargo, professor e doutor em Física, pessoa com cegueira, vai enfatizar sobre a estreita relação estabelecida socialmente entre o ver e o conhecer. Segundo o autor

tal relação, embora não entendida objetivamente de uma forma sinônima, é, numa sociedade majoritariamente vidente, frequentemente colocada como condição uma da outra. Por exemplo, a etimologia da palavra ‘ver’, em sua raiz indo-europeia (weid), liga seu significado à ideia de ‘olhar para tomar conhecimento e para ter conhecimento. Do grego (eido) ‘ver significa observar, examinar, fazer, instruir, instruir-se, informar, conhecer, saber’. (CAMARGO, 2008, p.18)

Como exemplo de crítica a essa hegemonia do visual moderna, Martins (2006, p.67) cita o trabalho de Johannes Fabian (1983) *“Time and the other”* no qual o autor denuncia o “quadro de pensamento em Antropologia” sobre a equivalência da capacidade de ‘visualizar’ uma cultura com a capacidade de compreendê-la. Segundo Martins, Johannes Fabian<sup>27</sup>, por meio do que denomina “visualismo”, evidencia o quanto a modernidade ocidental herdou e potencializou o centrismo visual nas ciências sociais, sobretudo na Antropologia – presente, por exemplo na prática etnográfica, revelando um “viés ideológico cultural em relação à visão como um sentido mais nobre” (2006, p.68). Haja vista o instrumento da *exotopia*, por meio do qual “a cultura alheia só se revela em sua completude e em sua profundidade aos *olhos* de outra cultura (e não se entrega em toda a sua plenitude, pois virão outras culturas que *verão* e compreenderão ainda mais)”. (grifo meu, BAKHTIN, 1997, apud MAGALHÃES, 2006, p.74).

Para Martins (2006, p.68-69), é com René Descartes que a epistemologia positivista, “embora negando os sentidos como forma direta de acesso ao real em favor da reflexão mental, *consagra a visão como metáfora estruturante de um conhecimento objetivo da realidade*” (grifo meu), aprofundando a partir de então, “a equação entre o ver e o conhecer pelo uso da visão enquanto metáfora da empresa de aceder à ‘verdade do mundo’.” Assim, a influência das construções cartesianas no pensamento filosófico do século XX, em que a visão passa a ser “o instrumento privilegiado do saber científico empirista” vai forjar uma série de metáforas “oculares” que sustentarão a “ideia da mente humana como um espelho onde é possível as imagens do mundo serem refletidas” (2006, p.69).

A ênfase na visão, portanto é responsável pela ideia de objetividade, neutralidade e “des-localização” próprias do positivismo. Assim, a ciência vai considerar a visão a mais apta para revelar as diferenças entre os seres e as informações, ligando-a à instância cognitiva. Como manifesta Descartes (2008 [1637]1952, p. 472), a esse respeito: “Toda a conduta da nossa vida depende dos nossos sentidos, dos quais a visão é o mais universal e o mais nobre,

<sup>27</sup> Martins (2006, p.67) cita Lucien Febvre, por sua nota de que, antes do iluminismo, “como os jardins eram mais valorizados pelos aromas que emanavam do que estética que ofereceriam ao olhar”.

não havendo dúvida de que as invenções que sirvam para aumentar a sua potência não possam ser mais úteis do que o são.”<sup>28</sup>

**Quadro 1 - E se você ficasse cego/a? Respostas dos familiares**

**Respostas dos familiares à pergunta sobre como se sentiriam se fossem cegos/as<sup>29</sup>**

102. *Lurdes*: Quando esses meninos vieram, **eu me senti triste, né**. Quando eles vieram para cá, você sabe que eu fiz uma ignorância. **Pedi a Deus para tirar um pouco da minha visão para passar para eles**. [Ah, é?] Eu FIZ isso, minha “fia”, e depois fui pedir perdão a Deus. [Aham] Ele me mostrou que eu teria que ter a visão pra acompanhar eles, [Aham] eles que vieram cegos, né.

55. *Pesquisadora*: Éé, Weber, uma pergunta, assim, talvez um pouco difícil. Éé, como você se sentiria se você FICASSE cego/ perdesse a visão como foi o caso da sua mãe?

56. *Weber*: **A pergunta não é TÃO difícil porque eu penso isso todos os dias. Todos os dias AO levantar, ao dirigir, a ir para as minhas atividades corriqueiras, né**.

57. *Pesquisadora*: E o que te leva a pensar nisso dessa forma?

58. *Weber*: O que me leva a pensar nisso dessa forma é justamente pelo fato da minha mãe ter tido o problema de glaucoma, ter perdido a visão, né, eu fico sempre pensando “Será se isso é hereditário?”, mas eu já procurei um oftalmologista, já procurei um clínico, né, especialista, fiz-fiz exames e falaram que eu “tô” tranquilo, “tô” normal, [Uhum] **que eu posso ficar despreocupado, mas mesmo assim, eu não sei se eu teria, né, isso falando aqui agora, hoje, se eu teria/ éé/ essa força que a minha mãe tem porque, assim, a minha mãe, ela é um exemplo de superação, ela é um exemplo de força, de fé, de coragem, né. Porque pelo o que ela faz, onde ela anda, ela viaja, ela faz TUDO que uma pessoa normal faz. Então, assim, eu-eu me sinto, assim, maravilhado e eu acredito muito em Deus e eu sempre, nas minhas orações, eu peço a Deus que seja o guia dela todos os dias ao sair e ao retornar para o lar**.

101. *Pesquisadora*: Éé... o que que é ser uma pessoa com deficiência visual pra você, Alexandre?

102. *Alexandre*: **Eu não tenho noção assim, mais ou menos de perder a visão, mas deve ser uma coisa bastantee... ruim, né? A gente num ver o que a gente pode passar no dia a dia, num ver o rosto de uma pessoa, deve ser bem difícil. Agora a gente/ o ser humano se adapta a tudo, né? Minha mãe num tem a visão muito boa, mas ela tem... o ol/ o-o oo tato e a audição muito boas. Então, pra mim, ser deficiente visual HOJE EM DIA... deixa eu ver uma palavra... desafiador, vamos dizer assim, né? Desafiador não, né, que ninguém quer ser deficiente visual, né? Desafiador quando a gente quer ser desafiado. Então, num sei. Pra mim, deve ser uma coisa bem difícil, se fosse ver em mim, seria uma coisa bem difícil, porque eu preciso muito a visão, né?**

A possibilidade de vir a perder a visão – ficar cega/o – colocada para alguns familiares remete imediatamente a um discurso que confronta visão e cegueira. E nesse confronto, a cegueira é concebida como uma condição de tristeza, a ponto de a participante Lurdes ter desejado “tirar um pouco de sua visão para passar” aos seus sobrinhos. Ou seja, a falta/ausência é imediatamente considerada, não havendo uma alternativa, se não, o retorno, de pelo menos parte da visão. Nota-se que o desejo foi de “tirar um pouco de sua visão” e não a totalidade, de forma a não se pôr numa condição de total cegueira, o que é enfatizado

<sup>28</sup> No original: *toute la conduite de notre vie dépend de nos sens, entre lesquels celui de la vue étant le plus universel et le plus noble, il n’y a point de doute que les inventions qui servent à augmenter sa puissance, ne soient des plus utiles qui puissent être*. Thibaut Gress, Les premiers livres de La Dioptrique, Bibnum [En ligne], Sciences humaines et sociales, <http://journals.openedition.org/bibnum/873>. Acesso em 19 jul 2020.

<sup>29</sup> Respostas obtidas por meio das entrevistas individuais realizadas entre maio a dezembro de 2019. E as duas últimas foram realizadas em março de 2020 e dezembro de 2020.

na fala de Alexandre: *“ninguém quer ser um deficiente visual”*. Nas respostas dos demais familiares, os adjetivos negativos apresentados estão intensificados, como *“muito complicado”*; *“muito ruim”*; *“bem difícil”*. Os termos e as expressões mais importantes dos excertos apontam para um campo semântico que articula o discurso da *“tragédia pessoal”*, conforme destacou Martins (2006) com o discurso da *“incapacidade”*, cuja síntese equivale ao discurso de *“dependência”*.

Weber assombra-se com a possibilidade de ficar cego, uma vez que a mãe é portadora da *retinose pigmentar*, patologia que tem caráter hereditário. Nesse sentido, ele destaca a sua preocupação permanente, não apenas ao dizer que *“eu penso nisso todos dias”*, pois apesar de ter feito exames e recebido diagnóstico da ausência da patologia, ao continuar sua fala, ele coloca um contraste à expressão dita anteriormente *“posso ficar despreocupado”*. Weber pela escolha da adversativa bem enfatizada, *“mas mesmo assim”*, evidencia que o incômodo com a possibilidade de ficar na condição da mãe ainda persiste. Além do assombro, o que também é discursivamente marcado na fala de Weber é sua posição de *“surpresa”* diante de tudo que a mãe faz, sendo uma pessoa com DV. Ele parece não acreditar na capacidade de mobilidade da mãe não dispendo da visão: *“onde ela anda, ela viaja, ela faz TUDO que uma pessoa normal faz”*. O uso do termo *“normal”* em contraponto à condição de DV da mãe faz referência a uma inadequação, ou seja, à condição de incapacidade atrelada à cegueira. Como se, o exemplo da mãe que viaja e se locomove por diferentes espaços fosse uma exceção à regra. Não sendo, em sua representação, algo *“normal”* ou comum para uma pessoa cega, ele certamente não teria a mesma *“força”*, *“fé”*, *“coragem”* e *“superação”* da mãe. A questão da *“superação”* trazida por Weber, embora ele não reconheça, é o complemento mais plausível no contexto desse sintagma nominal. Em outras palavras, a superação empreendida pela mãe é dos obstáculos e barreiras ambientais e contextuais vários que impedem suas ações e sua mobilidade, mas o significado que ele constrói é de que a superação é da limitação ou da incapacidade trazida pela DV. Esse campo de significados para incapacidade é um discurso de reificação da cegueira como um lugar de anormalidade, que remete ao modelo médico da deficiência e se articula ao discurso da dependência, outra dimensão do referido modelo.

A partir dessa leitura que podemos entender – conforme analisa Martins (2006, p. 71) – a relação entre *“o centrismo visual moderno e a cegueira”*. Se o conhecimento advém da visão, esse entendimento de mundo vai desqualificar as pessoas que não veem. Ou seja,

O impacto para as pessoas cegas de um paradigma cultural em que o conhecimento surge redutoramente associado a visão revela-se desde logo ao nível da linguagem, onde se usa o vocabulário abundantemente permeado de termos visuais para referir compreensão e conhecimento. (MARTINS, 2006, p.71)

Também no cotidiano – em situações comuns – percebemos a recorrência de expressões como ‘vê como isto soa’, ‘vê como isso brilha’, ‘vê como isto cheira’, ‘vê como é duro’ (CAMARGO, 2008, p. 71). Dificilmente, diz-se ‘ouve como brilha’, cheira como resplandece’. Como relata Camargo (2008), a existência de dependência entre visão e atividades da vida diária é recorrente, o que implica no estabelecimento de uma relação de incapacidade às pessoas cegas ou com baixa visão. Um exemplo da valoração potencializada pelo positivismo cartesiano e ainda presente de forma hegemônica na contemporaneidade é expressa pelo professor de Estética e de História e Filosofia da Arte João Vicente G. de Oliveira em sua obra “Do essencial invisível: a arte e a beleza entre os cegos”, fruto de sua pesquisa acerca da experiência estética das pessoas cegas:

Que a visão é o sentido ao qual damos mais importância, pode-se inferir através de um simples autoquestionamento. Perguntemo-nos qual dos sentidos mais desejaríamos preservar diante da possibilidade hipotética de precisarmos abrir mão de quatro dentre eles. Salvo exceções que não comprometem a regra, todos nós escolheríamos manter a visão. No que teríamos o efeito direto da nossa própria constituição fisiológica, regida que é pela maior importância da visão como órgão voltado para o conhecimento da realidade. (OLIVEIRA, 2002, p. 33)

De acordo com o autor, é a visão e a audição os sentidos mais “aptos a nos transmitir o belo”, uma vez que são os mais capazes de diferenciação. Uma vez, sendo esses os sentidos mais nobres, justificariam a divisão das artes em visuais e auditivas, não havendo, portanto, uma arte voltada para o tato (OLIVEIRA, 2002, p. 37-38). Ainda tratando dessa superioridade no campo estético, o autor vai afirmar que:

as impressões que chegam ao tato são sempre pobres se comparadas com aquelas que nos fornecem as cores e os sons. Ainda como efeito espontâneo dessa superioridade dos olhos e dos ouvidos, tem-se que as deficiências mais nitidamente impeditivas no campo da Estética são a cegueira e a surdez.

Le Breton (2016, p.68) me afeta ainda mais fortemente ao afirmar que “na falta do ver, a humanidade inteira do cego lhe é recorrentemente negada”. E que o caráter pejorativo do termo “cego” e suas derivações estão presentes em inúmeras línguas, atribuindo à cegueira “um fechamento a toda lucidez”, levando o indivíduo a sua perdição. A capacidade de discernimento lhe faz falta”. Segundo o antropólogo, “ver procede do latim *videre*, oriundo do indo-europeu *veda*, que significa “sei, de onde derivam termos como evidência (que é visível), providência (prever segundo as inclinações de Deus)” (p.70). Sobre a relação do “ver” com o conhecimento/pensamento, Le Breton (2018) declara ainda que:

*Teoria* é a contemplação, uma razão desvinculada do sensível, mesmo se do sensível ela sorva seu primeiro impulso. Especular vem de *speculari*: ver. Várias metáforas visuais qualificam o pensamento, notadamente através do recurso à nossa de clareza, luz perspectiva, ponto de vista, visão das coisas, visão de espírito, intuição, reflexão, contemplação, **representação** etc. A ignorância, ao inverso, demanda metáforas traduzindo o desaparecimento da visão: obscuridade, cegueira, noite, nevoeiro, nebulosidade etc. (grifo meu).

Oliveira (2002, p. 46-51) num estudo detalhado de *Les aveugles et la Société: Psychologie sociale de la cécité*, de Pierre Henri, sobre a etimologia da cegueira, vai nos informar que na cultura ocidental, o conceito de “cegueira” apresenta quatro vertentes semânticas principais: (i) **Cegueira e escuridão**: *cécité* (cegueira) já aparece no século XIII, na obra do francês Gautier de Coincy, empregada “em vínculo estreito com os conceitos de ‘negro, ‘sombra’, ‘noite, ‘sombrio’ e ‘trevas’. É a mesma acepção da palavra que, na Era Moderna, seria utilizada por Montaigne.” [...] “O vínculo entre cegueira e a escuridão apoia-se na relação essencial que se dá entre a luz e a visualidade”, a exemplo da definição de Santo Isidoro de Sevilha: *Caecus appellatus, quod careat visum. Est enim luminibus amissis. (Cego é aquele que carece de visão, uma vez que perdeu as luzes).* (ii) **Cegueira e confusão**: Vem das línguas anglo-germânicas “o parentesco semântico de cegueira e as ideias de confusão, mistura, perturbação. Em inglês *blind* (cego) além de referir-se a escuro (*dark*), tem a acepção daquilo que é confuso”. (iii) **Cegueira e oclusão**: é essa a relação que prevalece nas línguas eslavas, no termo *slêpu* (cego), cuja origem das palavras assume o mesmo significado em russo, tcheco, búlgaro, liga-se aos vocábulos lituanos *slépti* (esconder) e *slapus* (secreto), aos letônios *slêpt* e *slepêt* que significa ‘manter escondido, dissimular’. “O mesmo tipo de afinidade semântica pode ser verificado entre a visão e a verdade, que tem por consequência paralela o vínculo entre a cegueira e a ocultação.” 4) Cegueira e fumaça: “a língua grega relaciona a cegueira com a fumaça. ‘Cego’ em grego é *tyflós*, derivado do verbo *tyflomai*, que indica um lugar enfumaçado ou obscurecido. Daí vêm os termos ‘tiflogia’ (tratado de instrução dos cegos) e ‘tiflografia’ (arte de escrever em relevo para uso dos cegos)”. Observa-se que nas quatro vertentes etimológicas predominantes na cultura ocidental, concentra-se uma dimensão negativa ao conceito de cegueira e que, tanto aproximam quanto coincidem em alguns pontos, sobretudo a relação da visualidade à luz e da cegueira às trevas.

Isso posto, o antagonismo moderno entre o ver e o não ver, e suas respectivas metáforas qualificativas, podemos dizer que, ainda na contemporaneidade essas concepções estão latentes e produzem discriminações para as pessoas com cegueira. E para uma pessoa que perde a visão na idade adulta? Como ficam as suas relações (com os familiares, sobretudo) e identidades? Essas perguntas inquietantes me orientam nesse trabalho de pesquisa. A segunda, procurarei respondê-la ao longo das análises dos dados, e a primeira, já responderei no próximo capítulo, onde definirei o que é deficiência visual, cegueira e baixa visão e ainda tratarei das especificidades que envolvem as pessoas com cegueira adquirida e do contexto de investigação a que estão inseridas.

A seguir apresento uma síntese das concepções acerca da cegueira ao longo da história humana:

**Figura 2** - Concepções da cegueira da Grécia Antiga à contemporaneidade

<b>Grécia Antiga<sup>30</sup></b>	Cegueira como capacidade de vidência
<b>Antigo Testamento</b>	Cegueira como pecado
<b>Novo Testamento</b>	Cegueira como caminho para a luz
<b>Idade Média</b>	Cegueira como mendicância
<b>Iluminismo</b>	Cegueira como silenciamento das subjetividades e inteligibilidade
<b>Hoje</b>	Cegueira como forma de visão [em construção]

Fonte: Elaboração da autora com base em Martins (2006, p. 39-96)

### *Algumas considerações*

Procurei tratar neste capítulo das estruturas causadoras de exclusão e desvantagem para as pessoas com cegueira e que o MSD veio evidenciar a insuficiência do discurso biomédico (embora esse ainda permaneça) — surgido no século 19 como produto do cientificismo moderno — para a avaliação das restrições de participação impostas por ambientes sociais com barreira (DINIZ; BARBOSA; SANTOS, 2009). Essa retomada do que representa o centrismo visual e sua relação com a ciência na modernidade foi necessária para que o leitor compreenda as implicações dessa relação no contexto das experiências das pessoas cegas ainda na contemporaneidade. Ou seja, para compreendermos sobre a ideologia que constitui o discurso visiocêntrico.

<sup>30</sup> Na Grécia Antiga, são muito significativas as seguintes figuras: Homero como expressão das possibilidades de participação cultural em sociedades predominantemente fundadas na comunicação oral; Tírsias, uma representação da cegueira como castigo e expressão da vocação dos cegos para “verem” coisas que a restantes mortais estão vedadas; Édipo, uma afirmação da cegueira enquanto forma de exprimir a morte.

## 2º Capítulo

---

# O CONTEXTO DA CEGUEIRA OU A CEGUEIRA COMO CONTEXTO

Como toda a gente provavelmente o fez, jogara algumas vezes consigo mesmo, na adolescência, o jogo do ‘E se eu fosse cego’, e chegara à conclusão, ao cabo de cinco minutos com os olhos fechados, de que a cegueira, sem dúvida alguma era uma terrível desgraça, poderia, ainda assim, ser relativamente suportável se a vítima de tal infelicidade tivesse conservado uma lembrança suficiente, não só das cores, mas também das formas e dos planos, das superfícies e dos contornos, supondo, claro está, que a dita cegueira não fosse de nascença. Chegara mesmo a ponto de pensar que a escuridão em que os cegos viviam não era, afinal senão a simples ausência da luz, que o chamamos cegueira era algo que se limitava a cobrir a aparência dos seres e das coisas, deixando os intactos por trás do seu véu negro. Agora, pelo contrário, é-lo que se encontrava mergulhado numa brancura tão luminosa, tão total, que devorava, mais as próprias coisas e seres, tornando-os, por essa maneira, **duplamente invisíveis.**

[*Ensaio sobre a cegueira*, José Saramago]

**E**ste capítulo tem como finalidade ampliar a discussão acerca da cegueira e apresenta um esforço de compreensão da tônica contextual que envolve a deficiência visual, suas interfaces e especificações e um esforço de reconfiguração da cegueira como contexto para indivíduos que perderam a visão na idade adulta, uma condição de não ser mais, ou seja, de perda da identidade. Os indivíduos que se tornam cegos passam por uma situação limite de fragilização que os conduz a uma regulação e/ou dependência; sendo irrevogável a experiência da fratura à morte identitária do corpo que enxergava (*dead eyes*)<sup>31</sup> e, por meio da vivência e superação do luto, esse indivíduo vai encontrar-se com outra identidade, a de um corpo cego. A organização do capítulo relaciona-se com o que considero relevante à reflexão sobre as particularidades do campo da deficiência visual adquirida e os conceitos desse contexto em oposição à hegemonia do visuocentrismo e à “ordem visiocêntrica do discurso” (LIMA; MAGALHÃES, 2018).<sup>32</sup>

---

<sup>31</sup> Expressão de Cohen (1984); questão que será discutida na seção 2.2.

<sup>32</sup> <sup>32</sup> Para uma apropriação teórica do conceito “Ordem visiocêntrica do discurso” recomendo a leitura do artigo de Lima e Magalhães (2018): “Ordem visiocêntrica do discurso: uma proposta de reflexão teórica sobre os letramentos de pessoas com deficiência visual”.



## 2.1 Deficiência visual: cegueira e baixa visão

De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS, 2013), existem 39 milhões de pessoas cegas no mundo e ainda outras 246 milhões com perda moderada ou severa da visão.<sup>33</sup> No Brasil, dados do Censo Demográfico de 2010 evidenciam que a deficiência visual é a mais frequente na população brasileira, com 18,6%, seguida pela deficiência motora com 7%, auditiva com 5,1% e cognitiva com 1,4% (BRASIL, 2012, p. 6). Os níveis de dificuldade considerados no censo do IBGE (2010) para categorizar a pessoa com deficiência visual são classificados para aqueles que: (i) tem alguma dificuldade em enxergar, o que equivale a 6 milhões; e (ii) tem perda total da visão, que equivale a 506 mil. Segundo a Classificação Internacional de Doenças (CID-11) da OMS, a deficiência visual é definida, como a deficiência na habilidade em executar atividades de vida diária relacionadas à visão, como: leitura, orientação e mobilidade e é classificada em baixa visão (ou visão subnormal), quando o sujeito conserva resíduos da visão, sendo capaz de ler textos ampliados ou com o uso de recursos; e cegueira, quando o sujeito pode perceber vultos e luzes (cegueira parcial) ou quando não possui nenhuma percepção luminosa (cegueira total) (OMS, 2015).

A deficiência visual (DV), como uma deficiência sensorial,<sup>34</sup> apresenta-se em diferentes graus, e ser cego não significa apenas não enxergar, há situações em que a percepção visual, como a visão de luz é mantida. Tais condições têm importância tanto médica quanto educacional. Do ponto de vista legal, a fim de se buscar direitos já estabelecidos, a pessoa com DV precisa dispor de um laudo médico pautado na informação da acuidade visual,<sup>35</sup> assim definida como cegueira e baixa visão pelos dispositivos legislativos:

De acordo com o Decreto nº 3.298/99 (Brasil, 2009b) e o Decreto nº 5.296/04, conceitua-se como deficiência visual: Cegueira – na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; Baixa visão – significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60º; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores. (BRASIL, 2008)<sup>36</sup>

<sup>33</sup> Total de 285 milhões de pessoas no mundo com deficiência visual (OMS, 2014). E a estimativa atual da OMS é de 2,2 bilhões (Nações Unidas do Brasil, 2021)

<sup>34</sup> As deficiências sensoriais subdividem-se em: deficiência visual (cegueira e baixa visão); deficiência auditiva (surdez profunda, surdez moderada e surdez leve); - surdocegueira (surdocegueira pós-linguística e surdocegueira pré-linguística).

<sup>35</sup> A acuidade visual é a distância de um ponto ao outro em uma linha reta por meio da qual um objeto é visto, cujas escalas são definidas num padrão de normalidade da visão. Na avaliação funcional da visão, também são considerados o campo visual (amplitude e a abrangência do ângulo da visão em que os objetos são focalizados). e o uso eficiente do potencial da visão (definido em termos da qualidade e do aproveitamento do potencial visual de acordo com as condições de estimulação e de ativação das funções visuais) (MEC, 2007).

<sup>36</sup> Na oftalmologia, uma pessoa é considerada cega se corresponde a um dos critérios seguintes: a visão corrigida do melhor dos seus olhos é de 20/200 ou menos, isto é, se ela pode ver a 20 pés (6 metros) o que uma pessoa de visão normal pode ver a 200 pés (60 metros), ou se o diâmetro mais largo do seu campo visual subentende um arco não maior de 20 graus, ainda que sua acuidade visual nesse estreito campo possa ser superior a 20/200. Esse campo visual restrito é muitas vezes chamado "visão em túnel" ou "em ponta de alfinete". Nesse contexto, caracteriza-se como indivíduo com visão **subnormal** (designação com foco no critério médico) aquele que possui acuidade visual de 6/60 e 18/60 (escala métrica) e/ou um campo visual entre 20 e 50º. <http://www.bengalalegal.com/cegueira-e-baixa-visao>. Acesso em 14 de agosto de 2020.

Como tratei na seção 1.2, a pessoa com DV para reivindicar os direitos previstos em lei, precisa reconhecer-se como deficiente, de acordo com os critérios estabelecidos pela legislação. Essas variações são desconhecidas pelo senso comum, e muitas vezes não se entende por que uma pessoa com algum resíduo visual utiliza uma bengala, por exemplo. Em nossa sociedade, ainda, apesar da emergência dos direitos e respectivas legislações e avanço técnico científico, as pessoas cegas ainda são evitadas, ignoradas ou superprotegidas.

Ainda vivemos a hegemonia advinda da relação entre ver e conhecer; conhecer e ver, como enfatizei no *Capítulo 1*. Em função disso, as pessoas com DV têm muitos medos: medo de serem reprovados na escola, nos vestibulares, se passarem nos concursos serem detidos pela perícia (conforme experiência de Assunção (2016) relatada em sua tese). Camargo por também ter vivido algumas dessas emoções diz que “sob pena de serem excluídos, aqueles que possuem alguma deficiência não tem o direito de cometer erros” (CAMARGO, 2008, p.10).

Diferentes áreas do conhecimento como a biologia, a teoria das representações sociais, a história cultural, a psicologia, a psicologia social, a psicanálise, a antropologia, as artes, a educação, a filosofia e a literatura trataram da deficiência visual e suas implicações, por meios diversos como, da formulação de concepções, ideias e postulados, dentre alguns direcionamentos, porém o conhecimento da própria cegueira enquanto complexidade – seus limites, seus impedimentos, os mitos e os preconceitos que a estigmatizam – através das vozes e narrativas das próprias mulheres cegas e homens cegos não se realizaram suficientemente de modo a darem visibilidade (perceptibilidade) às autênticas possibilidades das pessoas que vivem em seus corpos a experiência da cegueira (ALMEIDA, 2017; MARTINS, 2007), e nessa vivência, as suas formas de relação e apreensão do mundo e de seus constituintes.

A deficiência visual compreende uma situação de irreversibilidade da função visual, havendo a classificação de cegueira parcial (baixa visão) e cegueira total. De acordo com a origem, a deficiência visual pode ser congênita ou adquirida. Ao se analisar as causas da DV e a constatação de que a maior incidência é nos países em desenvolvimento, compreendemos que se trata de uma questão de saúde pública, diretamente relacionada a limitações econômicas da população, à precariedade e insuficiência dos sistemas de saúde desses países, como no Brasil.<sup>37</sup> Essa questão foi muito mais séria até os anos de 1980 em que as condições sanitárias precárias eram causadoras de muitas enfermidades.

---

<sup>37</sup> As causas de deficiência visual no mundo:

Cegueira: catarata não operada (51%); glaucoma (8%); degeneração macular devido à idade (5%); cegueira na infância (4%); opacidades de córnea (4%); erros refrativos não corrigidos (3%); tracoma (3%); retinopatia diabética (1%); causas não determinadas (18%);

A deficiência visual, contudo, não é uma mera subtração da experiência visual, conforme atestam Vygotsky (1997) e a teoria histórico-cultural. Essas abordagens desfazem as concepções que reduzem a pessoa cega à falta de visão. Vygotsky, ao estudar o desenvolvimento psicológico na presença da cegueira, por meio de um enfoque qualitativo, compreendeu que tal condição produz a reestruturação de toda atividade psíquica, conduzindo as funções psicológicas superiores a assumirem um papel diferente daquele desempenhado nas pessoas videntes (NUERNBERG, 2008). “As limitações ficam reservadas [à] mobilidade e orientação espacial, visto que os processos referentes ao desenvolvimento do psiquismo, como a elaboração dos conceitos, ficam preservados e, inclusive, atuam na superação das dificuldades secundárias à cegueira” (NUERNBERG, 2008, p.312).

Entendo que os achados dos estudos de Vygotsky (1997) acerca do desenvolvimento psicológico na presença da cegueira (além de outras especificidades como surdez, deficiência intelectual) deveriam constar nos currículos dos cursos de pedagogia, cursos de especialização em educação especial e em educação inclusiva, dentre outros que tratam do desenvolvimento e aprendizagem. Eu mesma fiz muitos cursos na área da deficiência visual, mas só tomei conhecimento desses estudos de Vygotsky em minhas pesquisas individuais. Faço essa ponderação, porque considero que, quanto mais o conhecimento é disseminado, mais os mitos são desfeitos e os estigmas eliminados, possibilitando a transformação de imaginários culturais opressivos. Um conhecimento que não é comum para muitos é sobre a baixa visão, que é um tipo de deficiência visual e possui suas especificidades, por isso, considero importante apresentá-las a seguir.

### *2.1.1 Baixa visão: ver e não ver*

Foi a partir do Decreto nº 5.2996/04 que as pessoas com baixa visão (BV) passaram a ser incluídas em suas especificidades de atendimento (BRASIL, 2008). A baixa visão é a classificação para pessoas que ainda dispõem de resíduo visual, contudo essa visão residual não as permite desempenhar certas funções por não terem uma visão nítida, mesmo usando lentes de contato, óculos comuns ou implantes de lentes intraoculares. “As pessoas com baixa visão ou visão subnormal podem ter sensibilidade ao contraste, percepção das cores e

---

Cegueira: catarata não operada (51%); glaucoma (8%); degeneração macular devido à idade (5%); cegueira na infância (4%); opacidades de córnea (4%); erros refrativos não corrigidos (3%); tracoma (3%); retinopatia diabética (1%); causas não determinadas (18%);

Baixa visão: erros refrativos não corrigidos (43%); catarata não operada (33%); glaucoma (3%); degeneração macular devido à idade (1%); retinopatia diabética (1%); opacidades de córnea (1%); causas não determinadas (18%) (Dados da OMS, 2011) <http://laramara.org.deficiencia-visual/estatisticas-e-causas>. Acesso em outubro de 2019.

intolerância à luminosidade, dependendo da patologia causadora da perda visual.” (BRASIL, 2008). Das onze (11) colaboradoras dessa pesquisa, cinco são pessoas com BV.<sup>38</sup>

A baixa visão é considerada uma dificuldade visual de graus variáveis, que causa incapacidade funcional e diminuição do desempenho visual. Segundo [...] especialistas, esta incapacidade não está relacionada apenas aos fatores visuais, mas é influenciada pela reação das pessoas à perda visual, e aos fatores ambientais que interferem em seu desempenho. (AMIRALIAN, 2006, p.21)

O contexto da pessoa com BV<sup>39</sup> é tão complexo quanto das pessoas com cegueira total, pois ela está no limiar entre o ver e o não ver, portanto esse entrelugar, que também se perfaz como um não lugar, muitas vezes produz mais discriminação. Dependendo das condições ambientais como muita ou pouca luminosidade (presença ou não de contrastes) e condições emocionais, a pessoa com BV ora enxerga, ora não enxerga<sup>40</sup>. Essa instabilidade da condição visual além dos desconfortos físicos e emocionais proporcionam desconfiças nos videntes apressados em julgar uma pessoa com BV num ônibus (ou outro lugar) fazendo uso de uma bengala, por exemplo. Um dos meus colaboradores relatou que foi julgado como “falso cego”, ou seja, como se estivesse fingindo de cego por estar portando uma bengala. Não sabe o desavisado que a pessoa com BV, precisa da bengala<sup>41</sup> tanto quanto o cego, pois dependendo da sua patologia, como a *retinose pigmentar*<sup>42</sup>, a pessoa ao anoitecer já começa a não ver mais nada. Há outras patologias que podem ocasionar uma perda lenta e gradativa, e a pessoa nunca sabe até onde ou quando estará com o resíduo visual. A instabilidade na utilização eficiente da visão residual é uma condição inerente à baixa visão. Kastrup (2007, 76), a respeito da condição da pessoa com BV, comenta que “embora residual, a visão ainda é o sentido que domina seu sistema cognitivo e a hegemonia da visão acaba por dificultar o direcionamento da atenção para a percepção e a exploração tátil” (KASTRUP, 2007, p.76)

Assim, outro agravante para as pessoas com BV, é que elas não passam pela aprendizagem do sistema de leitura e escrita em relevo, o Sistema Braille, sendo alfabetizadas em tinta no formato ampliado. Contudo, como exposto, em determinadas circunstâncias pode não conseguir enxergar a ponto de executar a leitura de textos em tinta. A pessoa com BV

8 O termo mais comum, atualmente, é baixa visão; mas ainda é comum na comunidade médica o uso do termo subnormal. Embora as classificações sobre as pessoas com deficiência visual incluam já há muito tempo dois grupos bem distintos de pessoas – as pessoas cegas e aquelas com baixa visão –, só a partir da década de 1970, aqui no Brasil é que se observa uma preocupação de especialistas com a questão da visão “subnormal” (AMIRALIAN, 2004, p.18).

<sup>39</sup> “Embora residual, a visão ainda é o sentido que domina seu sistema cognitivo e a hegemonia da visão acaba por dificultar o direcionamento da atenção para a percepção e a exploração tátil.” (KASTRUP, 2007, p.76)

<sup>40</sup> “Embora não fosse cego mas tivesse apenas a vista muito fraca, Aldous Huxley aprendeu a escrita Braille para poder descansar os olhos sem deixar de ler. Uma das compensações, dizia ele, era o prazer de ler na cama, no escuro, com o livro e as mãos aquecidos sob a coberta.” [Trecho de “O livro dos fatos” do Isaac Asimov]

<sup>41</sup> De acordo com as especificidades da condição visual-sensorial, as bengalas são diferenciadas nas seguintes cores: (i) bengala branca para pessoas cegas; (ii) bengala verde para pessoas com baixa visão e (iii) bengala vermelha para pessoas com surdocegueira.

<sup>42</sup> *Retinose pigmentar* é uma doença ocular rara, hereditária e degenerativa da retina que causa deficiência visual grave, com perda gradual, pois as células fotorreceptoras da retina degeneram e a retina deixa de captar a luz de forma satisfatória. Os sintomas geralmente começam na infância. Incluem a diminuição da visão à noite ou com pouca luz e perda da visão lateral (visão de túnel).

também necessita de recursos de tecnologia assistiva, como os ampliadores de tela, e recursos *ópticos* como lupas, régua ampliadoras, telescópios. E precisará ainda, fazer um acompanhamento regular por muitos anos, com um especialista em baixa visão. No entanto, não raro, encontramos pessoas com BV que não se adaptam a tais recursos, ou não querem usá-los, a exemplo dos adolescentes, pelo receio de serem chanceados. Embora algumas pessoas com BV se utilizem de óculos, não significa que conseguem fazer uso da leitura em letra comum. Enquanto pessoas videntes não nos atemos, muitas vezes, aos privilégios e facilidades que nos levam ao automatismo da atitude de nos colocarmos a ler. Mesmo aqueles com “vista cansada” que recorrem a óculos para leitura. Sobre esse fato, Manguel (2004, p.324-325) nos lembra que<sup>43</sup>:

São todos gestos comuns: tirar os óculos da caixa, limpá-los com papel ou tecido, com a bainha da blusa ou a ponta da gravata, empoleirá-los no nariz e firmá-los atrás das orelhas antes de olhar para a página agora lúcida diante de nós. Então, ajustá-los para cima ou para baixo sobre o nariz, para colocar as letras em foco, e, depois de algum tempo, levantá-los e esfregar a pele entre as sobrancelhas, apertando os olhos fechados para manter afastado o texto-sereia. E o ato final: tirá-los, dobrá-los, e inseri-los entre as páginas do livro para marcar o lugar onde paramos a leitura. [...] os óculos são, com efeito, olhos que os leitores de visão ruim podem pôr e tirar à vontade. São uma função destacável do corpo, uma máscara através da qual o mundo pode ser observado, [...] discretos, sentados de pernas cruzadas sobre uma pilha de livros ou em pé, em expectativa [sic], num canto avançado da escrivaninha, eles se tornaram o emblema do leitor, a marca da presença do leitor, um símbolo do ofício do leitor. É desnorteante imaginar os muitos séculos anteriores a invenção dos óculos, séculos durante os quais os leitores se envesgaram para penetrar nas linhas nebulosas de um texto, e é emocionante imaginar se o alívio extraordinário, quando surgiram os óculos, ao ver subitamente [sic], quase sem esforço, uma página escrita. Um sexto de toda a humanidade é míope; entre os leitores, a proporção é muito maior, perto de 24%. Aristóteles, Lutero, Samuel Pepys, Schopenhauer, Goethe, Schiller, Keats, Tennyson, o Dr. Johnson, Alexander Pope, Quevedo, Wordsworth, Daute Gabriel Rossetti, Elizabeth Barrett Browning, Kipling, Edward Lear, Dorothy I. Sayers, Yeats, Unamuno, Rabindranath Tagore, James Joyce - todos tinham visão fraca. Em muitas pessoas essa condição piora, e um notável número de leitores famosos ficou cego na velhice, de Homero a Milton, James Thurber e Jorge Luís Borges<sup>44</sup>.

Diferentemente dos gestos comuns para nós videntes em relação à leitura, das pessoas com BV é requerido muito esforço. Nem sempre as ampliações das fontes representam possibilidade de leitura<sup>45</sup>. Sobre tais instabilidades, perspectivas quantitativas vão considerar que a baixa visão e a cegueira adquirida são variáveis de difícil controle, pois são diferentes graus de acuidade e de limitação visual e diferentes idades da perda visual. A diversidade de fenômenos ligados à BV e à cegueira adquirida são tidos como complicadores na quantificação do objeto da investigação. Segundo Nuernberg (2008), Vygotsky em 1929

<sup>43</sup> “Antes da invenção dos óculos, pelo menos um quarto de todos os leitores teria precisado de letras extragrandes para decifrar um texto. As tensões sobre os olhos dos leitores medievais eram grandes: as salas em que tentavam ler eram escurecidas no verão para protegê-las do calor; no inverno, mergulhavam numa escuridão natural, porque as janelas, necessariamente pequenas para proteger das correntes de ar gelado, deixavam entrar pouca luz. Os escribas medievais queixavam-se constantemente das condições em que tinham de trabalhar e rabiscavam amiúde notas sobre suas dificuldades nas margens dos livros.” (MANGUEL, 2004, p. 325)

<sup>44</sup> Jorge Luis Borges tinha baixa visão. A visão foi diminuindo até chegar à cegueira.

<sup>45</sup> Nesta tese optei pelas fontes *Arial* para o corpo do texto e *Tahoma* para as notas explicativas, por serem duas fontes consideradas mais apropriadas para os leitores com BV.

[já] criticava a análise quantitativa da deficiência, rejeitando as abordagens voltadas à mensuração de graus e níveis de incapacidade. No entanto, pesquisas quantitativas da década de 60 vendavam os indivíduos com visão residual para impedir o que se considerava uma distorção da amostra (AMIRALIAN, 2004).

Existe uma vasta diversidade de condições em que se encontram pessoas com baixa visão. Para exemplificar esse universo da BV, recorro ao relato de Éder Camargo,<sup>46</sup> que nasceu com baixa visão e enfrentou muitas inseguranças e desafios por essa condição:

Quando me ponho a pensar sobre o que já foi, lembro-me de muitas coisas. Quantas lembranças difíceis me vêm à mente, o medo de mamãe acerca de meu futuro, o conforto que minha avó dava a ela, a bolinha que não conseguia achar, os diagnósticos errôneos de oftalmologistas: Hipermetropia? Astigmatismo? Birra de criança? Retinose Pigmentar? Stargt!<sup>47</sup>? As conclusões bem intencionadas e precipitadas de professoras que diziam que eu não sabia ler, enquanto que na verdade era a de que eu estava perdendo a visão, a mudança para a primeira carteira, depois a necessidade de levantar para copiar a matéria, a ajuda de colegas que ditavam as coisas, e, por fim, a ineficiência da visão para ler e escrever. (CAMARGO, 2008, p. 9)

De acordo com o relato de Camargo (2008)<sup>48</sup>, a baixa visão é uma condição de ambiguidade entre ver e não ver. De acordo com a psicóloga pesquisadora em baixa visão Amiralian (2004, p. 27), as dúvidas quanto ao “será que se está enxergando? Ou não? Como se deve relacionar com uma pessoa com baixa visão? Deve ser tratado como cego ou como uma pessoa que enxerga?” Essas dúvidas não são comuns apenas a quem convive com a pessoa com BV, mas às próprias pessoas com BV, o que traz implicações também em sua identidade.

A exemplo de Eder Camargo que chegou numa condição de perda visual, na qual lhe era impossível escrever e ler usando a visão residual (ou seja, uso de manuscritos), passando a necessitar de materiais táteis, em áudio, e/ou leitores de tela (*softwares* específicos);<sup>49</sup> há outras pessoas que realizam atividades acadêmicas sem necessidade de auxílio; outras precisam de auxílios ópticos (lupas e telescópios), eletrônicos (lupas eletrônicas e ampliadores) e de informática (software ampliadores e/ou leitores de telas) para ampliarem sua funcionalidade visual. No entanto, embora existam muitos recursos na atualidade, a maioria deles só existe nas escolas ou nos centros de reabilitação. A maioria das pessoas com BV (inclusive as pessoas cegas) não conhecem esses recursos, ou se conhecem não dispõem desses recursos em suas residências, por questões de ordem socioeconômica. Além dos recursos serem de alto custo, a maior parte das pessoas não podem fazer tal investimento<sup>50</sup>.

<sup>46</sup> De quem comentei no capítulo anterior.

<sup>47</sup> *Stargart* é a distrofia macular hereditária mais comum. É doença de etiologia genética, bilateral, lenta e progressiva, de transmissão autossômica recessiva, causada por mutações no gene, caracterizada por redução da visão central.

<sup>48</sup> [https://www.youtube.com/watch?v=xa\\_QZcVONOI](https://www.youtube.com/watch?v=xa_QZcVONOI) (Canal Inclusive, Inclusão na sala de aula)

<sup>49</sup> Dos quais tratarei mais adiante.

<sup>50</sup> Tratarei mais detidamente sobre essa questão na seção 2.3. “A deficiência visual e a tecnologia”.

Outro aspecto que marca a vida das pessoas com BV é inconsistência do ambiente físico. A percepção visual do ambiente físico é extremamente variável, pois depende das diferenças de iluminação, da distância do objeto, da mudança na posição da cabeça e direção do olhar para a percepção visual. Uma interferência significativa na eficiência visual da visão residual são as condições afetivas e emocionais.

Sobre as especificidades perceptivas das pessoas com BV, ainda, estudos e pesquisas se fazem necessários, contudo o que podemos afirmar com base em nossa experiência relacional com as pessoas com BV, do grupo de colaboradores desta pesquisa, é que semelhantemente às pessoas cegas, estas também correm riscos “em seu processo de desenvolvimento e na organização de seu eu e sobre a que formas e tipos de dificuldades essas pessoas estão expostas em suas relações interpessoais” (AMIRALIAN, 2004, p.27). Os ambientes como é consenso não dispõem das acessibilidades necessárias, pelo contrário, são ambientes com muitos impedimentos e, em alguns casos, colocam a vida da pessoa com DV em risco. Dessa forma, gera insegurança nas pessoas com BV que passam a não confiar no ambiente.

Essas situações de insegurança, dentre outras em que a pessoa com BV fracassa em alguma atividade, justamente pela insegurança, gera um círculo vicioso de baixa expectativa pessoal seguida de baixa realização, confirmando uma autoidentidade negativa que as impede de buscar novas formas de realização. Desse modo, Amiralian (2004) vai salientar o seguinte:

[...] a condição visual não deveria se constituir como fator preponderante na construção de identidade de qualquer pessoa. Todos são constituídos por um conjunto de características que se manifestam e expressam quem é aquela pessoa, qual é sua personalidade, o que a faz ser aquilo que ela é. São características psicossomáticas do indivíduo, construídas na interação com o ambiente. São as características orgânicas e fisiológicas, psíquicas e mentais do indivíduo, construídas pelas interações ocorridas em determinada família, cultura, condição socioeconômica, enfim todo um conjunto de diferentes aspectos que formam o EU, que nos faz ser o que somos e nos leva a nos aproximarmos de um grupo ou outro. Mas, para as pessoas com baixa visão, ou mesmo para todas aquelas com qualquer outra limitação física ou funcional, a condição de deficiência passa a ser a única pela qual a pessoa passa a ser reconhecida e da qual se apropria. (AMIRALIAN, 2004, p. 26)

Como evidencia a autora, todas as características que envolvem os indivíduos – animais humanos – são construídas nas interações ocorridas nas mais variadas infratexturas<sup>51</sup>. Ainda que a identidade<sup>52</sup> seja pensada na contemporaneidade de forma plural, quando se trata da pessoa com deficiência, essa condição é vista como o cerne de sua constituição, ao invés do conjunto de diferentes aspectos que formam o *self*, que faz cada um ser o que é e os leva a se aproximar de um grupo ou outro (AMIRALIAN, 2004). Isso posto, venho me interrogando acerca do público específico, como daquelas/daqueles cidadãos e

<sup>51</sup> Conceito introduzido no capítulo anterior. Veja na nota 12.

<sup>52</sup> Aprofundarei a discussão sobre identidade no capítulo 4.

cidadãos que se tornaram deficientes na idade adulta, a exemplo das pessoas com DV adquirida. O que é oferecido a elas? O que lhes é facultado, além da condição de pessoas com DV? As pessoas com deficiência visual adquirida são os sujeitos principais desta pesquisa e é sobre essa condição/contexto específico que tratarei na seção seguinte.

## 2.2 *A cegueira adquirida: subalternização, luto, fratura identitária e a viabilidade de/o alceamento*

De que vale a vida sem visão? Essa, muito provavelmente, é a questão que move uma maior parte da população enquanto sujeitos inscritos na formação discursiva visiocêntrica dominante, e, talvez abarque aqueles que não se inscrevem nela, mas vivem o contrário, ou seja, as pessoas que não dispõem da visão.

Martins (2006, p. 26), ao ilustrar o modo como a experiência da cegueira é atrelada à noção de tragédia, retoma a história do filme “Perfume de mulher” (1992 – *Scent of a Woman*, obra que, segundo ele, é “uma das mais importantes evocações do tema da cegueira na cultura *mediática*”. O diálogo intenso entre o personagem Frank (tenente-coronel que cegara em um acidente em serviço às forças armadas) e seu acompanhante Charles – que quer persuadi-lo a não cometer suicídio – é o “nódulo de todo fio narrativo através do qual somos colocados perante o questionamento que, afinal, a cegueira faz suscitar”; reproduzo aqui o referido diálogo:

Charles: - ... o senhor está a atravessar uma fase má!  
 Frank: - Uma fase má?! Não é isso, eu sou mau, sou péssimo!  
 Charles: - Não é mau, simplesmente está a sofrer...  
 Frank: - O que sabes tu do sofrimento?! (...)  
 Charles: - ... Vá para a frente com a sua vida!...  
 Frank: - Que vida?! Eu não tenho vida! Eu estou aqui na escuridão! Será que não percebes, eu estou na escuridão!

O autor bem ilustra, com esse diálogo, a relação da cegueira à tragédia e ao infortúnio. Para o personagem Frank, a cegueira parece ser o fim da vida, uma escuridão, por isso sente que não há mais razão para continuar vivo. A cegueira emerge, portanto, “como uma condição que se oferece a interrogar ontologicamente o valor de um mundo destituído de um tão importante sentido, nas palavras do personagem: “Eu não tenho vida! Eu estou na escuridão” (MARTINS, 2006, p.26).

O personagem Frank é uma pessoa que perdeu a visão na idade adulta; sua cegueira é o que se denomina de cegueira adquirida, ou deficiência visual adquirida. O personagem apenas ilustra o que é vivido por inúmeras pessoas no mundo inteiro em que muitas ocorrências de cegueira poderiam ser evitadas, se as desigualdades sociais não fossem tão díspares e se os sistemas de saúde dos países emergentes dessem conta de assistir seus cidadãos e cidadãs.



Essa realidade, eu pude observar desde que trabalhei no Instituto Benjamin Constant (IBC), nos anos de 2004 a 2009. À época, contávamos com o trabalho voluntário da psicóloga Maria Cristina BARCZINSKI com quem pude refletir sobre as reações psicológicas à perda da visão na idade adulta. BARCZINSKI, num texto publicado na *Revista Benjamin Constant*, ao retomar os estudos da Psicologia sobre o assunto, traz os seguintes subsídios:

[...] segundo Adams, em 1970 Fitzgerald estudou as reações à cegueira de forma moderna, sistemática e científica e descreve quatro fases distintas de reações: primeiro a *descrença*, quando os pacientes tendem a negar sua cegueira; depois, a fase de *protesto*, quando eles vão procurar uma segunda opinião ou **recusam-se a usar a bengala branca**; em terceiro lugar ocorre a *depressão*, com os sintomas clássicos de perda de peso, mudança de apetite, ideias suicidas e ansiedades paranoides; por fim, acontece a *recuperação*, quando os pacientes aceitam a cegueira num estágio em que não se percebe qualquer distúrbio psiquiátrico. Fitzgerald estimava um período de dez meses para que o paciente percorresse essas quatro etapas. O *processo de luto* é visto como uma fase importante que muitas vezes nem se realiza. Nesses casos, o paciente assume o caráter de uma negação maníaca, ocasionando reações neuróticas moderadas ou severas. As características mais frequentemente observadas nestas reações são: a) dependência acentuada em relação aos adultos; b) recusa à competição ou constante preocupação em comparar-se e competir; c) repressão da agressividade com excessiva amabilidade ou grande agressividade; d) hipersensibilidade a críticas; e) dificuldade de relacionamento com outros deficientes visuais e entre eles os “videntes”; f) insegurança a respeito de si mesmo; g) desconfiança acentuada em relação a outras pessoas e suas intenções; h) manifestações de ressentimentos pela sensação de não ser querido e aceito pelo mundo, pois julga que ser diferente é ser inferior; i) predominância de pensamento mágico e misticismo; j) sentimentos de inveja; k) descontentamento e uma crítica severa em relação aos demais; l) desconfiança acentuada sobre sua capacidade sexual (cegueira = castração); m) busca de um parceiro que também seja deficiente visual; n) isolamento, evitando situações sociais; o) acentuada necessidade de aprovação e afeto (BARCZINSKI, 2001, p. 4-5; grifos meus).

A primeira fase relacionada à reação à perda da visão também pode ser considerada como uma fase de choque, não se podendo precisar quanto tempo vai durar, haja vista as condições emocionais, ambientais e familiares do indivíduo. Assim também não se pode estimar o período de duração para se chegar a última fase, que é a da recuperação, o que eu denomino de autoaceitação e aceitação de uma nova identidade, a *identidade de uma pessoa que não mais enxerga*. Ainda na terceira fase, a da depressão, é quando acontece o *luto*. É exatamente por causa desse luto que a depressão se faz presente, pois o sujeito já admite que não vai mais enxergar. Os sintomas a que pessoa geralmente é acometida são: perda de peso, alteração do apetite, ideias suicidas e ansiedade paranoica,<sup>53</sup> a exemplo do caso ilustrado pelo personagem Frank, em “*Scent of a Woman*”.

De acordo com minha experiência no convívio com pessoas com deficiência visual adquirida (sobretudo, no período em que fui professora no IBC, lotada no respectivo departamento de reabilitação, onde trabalhei sobretudo com adultos com cegueira adquirida) e com alguns estudos, como o de Paschoal (2017), reitero acerca da especificidade desse

<sup>53</sup>[http://portaldaoftalmologia.com.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=94:o-impacto-da-perda-da-visao-na-vida-do-paciente&catid=46:artigos&Itemid=68](http://portaldaoftalmologia.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=94:o-impacto-da-perda-da-visao-na-vida-do-paciente&catid=46:artigos&Itemid=68) Acesso em 03 agosto de 2020.

grupo de pessoas cegas que já passaram pela “dor”, a dor da perda (o que pode ser considerado como um luto) ou estão vivendo tal processo.

Dor que requer tempo, novos e intensos processos de modo a se abrandar. A essa dimensão de que resulta da cegueira e coloca o sujeito perante a vulnerabilidade ‘sentida na carne’, que não depende totalmente da realidade sociocultural do sujeito, mas pode ser bastante amenizada por um ambiente capacitista<sup>54</sup> e acolhedor (PASCHOAL, 2017, p.245).

A condição de cegueira adquirida traz para as pessoas uma exigência de ajustamento às outras formas de viver – e muitas vezes essa adaptação é lenta, podendo levar anos, a exemplo do que relata a participante *Dorina* (nome fictício)<sup>55</sup>, que já convivía com a baixa visão devido à retinose pigmentar – e sabia do diagnóstico da perda progressiva. *Dorina* diz: “Mas até hoje eu n-num aceito DENTRO, aqui dentro de mim [...] eu não aceito ainda a perda total da visão”<sup>56</sup>.

Para alguns, é como se a vida parasse; para outros, é um momento de subalternização a outrem em função da insegurança sobre si mesmo e sobre sua capacidade de fazer escolhas, tomar decisões ou realizar quaisquer atividades. A forma de lidarem discursivamente com a experiência da cegueira adquirida será em parte considerada no momento analítico. Por isso, a contextualização do que tange à cegueira adquirida faz-se fundamental para a forma como o leitor vai poder me acompanhar no entendimento e análise dos dados (dos discursos das/os participantes principais desta pesquisa).

Segundo BARCZINSKI, o pesquisador Cohen (1984) denomina a perda visual de “*dead eyes*”. Na verdade, a pessoa precisa viver o luto; por isso essa fase é muito importante para vencer a negação da cegueira e, assim, atingir a recuperação psicológica, ou seja, precisa admitir a morte do “eu que enxergava”. Há um salto na reação psicológica dessa pessoa, na medida que reconhece a necessidade de nascer (ou *reinventar*) uma outra identidade – a identidade de pessoa cega – o que nos remete ao verso de Cecília Meireles: “a vida só é possível reinventada”, epígrafe de abertura desta tese, construção conceitual que retomarei no capítulo 7.

Como trabalhei por alguns anos com pessoas com cegueira adquirida no departamento de reabilitação do IBC, tive oportunidade de observar as diferentes fases. Nas três primeiras, a pessoa só chega a um serviço de reabilitação levada por algum/a familiar bem informada/o, quando consegue tirá-la de casa. Entretanto, o mais frequente é que os familiares também estejam em um estado de desestabilização e não consigam tomar atitudes

<sup>54</sup> Não se trata de “capacitismo”. Paschoal está se referindo a um ambiente que possibilita a participação/aprendizagem da pessoa com DV adquirida.

<sup>55</sup> A descrição das/os participantes desta pesquisa será feita no capítulo 3. Todos os nomes referentes às/aos participantes são fictícios.

<sup>56</sup> Dados da entrevista realizada em 28/07/2019. As transcrições das entrevistas foram feitas com base no quadro de convenção de transcrições apresentado no início desta tese.

na busca por serviços de reabilitação<sup>57</sup>. Há de se reconhecer que a perda da visão traz uma série de entraves, sendo sentida como uma violência profunda. Além da morte da pessoa que vê, aquele outro que precisa renascer é acometido de um assalto, no qual lhe é retirada muita coisa, havendo até a percepção de castração, como assinalou BARCZINSKI (2001).

[...] quando assinalo a violência que as elaborações culturais exercem em relação à experiência das pessoas que conhecem na carne as suas implicações, refiro-me a outro tipo de tragédia: a disseminada tragédia de alguém ter que viver refém de limitações que ousou superar. Postos que estão quase dois séculos desde o advento do Braille, num momento histórico em que os desenvolvimentos informáticos materializam facilidades inéditas para o acesso à comunicação e informação, as vivências das pessoas cegas persistem sendo mapeadas pelos referentes do infortúnio e da incapacidade. (MARTINS, 2006, p.106)

A pessoa que nasceu com cegueira congênita, provavelmente foi encaminhada desde a infância aos serviços especializados, como o de estimulação precoce, alfabetização em Braille, orientação e mobilidade (OM), introdução às tecnologias adaptadas, como informática com softwares de voz específicos<sup>58</sup>, além de outros recursos e tecnologias. Então, para as pessoas com cegueira congênita, não há a experiência da perda e da falta, tampouco do luto. Ela não passou pela ruptura vivencial marcada pela dissolução de referências. Pelo contrário, ela aprendeu desde a infância a se relacionar com o mundo e com as pessoas a seu redor sem os parâmetros visuais. A pessoa que perde a visão na idade adulta<sup>59</sup>, diferentemente, vai precisar não apenas de uma reorganização psicológica (esta, a primeira, inevitavelmente), mas uma reorganização de todos os aspectos de sua vida. Kastrup (2007) na esteira de Bergson (2006) comenta da mudança necessária no curso cognitivo-perceptual a que deverá passar a pessoa que perde o referencial da visão:

A perda da visão pode ser um episódio de transformação do funcionamento atencional e de intensificação de movimentos de conversão. [...] Comprometida com a ação, a visão recorta, do conjunto do campo, figuras relativamente estáveis, deixando de lado o fundo de duração e a mudança que existe por trás das formas estáveis. Mas a inversão do curso cognitivo habitual não é fácil. Encontra resistências nos hábitos anteriores e exige esforço. (KASTRUP, 2007, p. 82)

A pessoa será acometida inicialmente, na perda da visão, de uma imobilidade psicológica (ou “proteção emocional anestésica”, segundo Cholden, 1984, citado por Barczinski)<sup>60</sup>, a imobilidade para caminhar, para tomar decisões, uma imobilidade

<sup>57</sup> Questiono esse termo, pois remete ao Modelo Médico de Deficiência. Nos capítulos de análise, proponho um outro termo, mais coerente com o Modelo Social de Deficiência.

<sup>58</sup> Assim espera-se: que todas as crianças nascidas com cegueira ou baixa visão sejam encaminhadas para os serviços de estimulação precoce e serviços educacionais, o mais cedo possível. Contudo, sabemos que essa pode não ser uma realidade a todos os rincões desse país, em que famílias não são orientadas a buscar esses serviços ou eles, simplesmente não existem.

<sup>59</sup> A cegueira adquirida varia de acordo com as características do acometimento: se é lenta ou abrupta; esperada ou repentina, acompanhada de dores físicas ou não. Visitei um aluno em 2008 que se encontrava internado por sentir dores fortíssimas nos olhos, embora já estivesse cego.

<sup>60</sup> Luis Cholden foi um dos maiores estudiosos da Psicologia em assuntos da DV adquirida (Cholden, L.S. (1984) *A Psychiatrist Works with Blindness*, 4 ed. American Foundation for the blind, New York, 1984).

generalizada<sup>61</sup>; além de ter de lidar com o próprio estigma que talvez antes tivesse em relação à cegueira. Sobre essa condição de sofrimento, Martins (2006) explicita que

[...] o sofrimento que pode estar associado à experiência da cegueira não poderá ser atribuído a um mero equívoco social em relação ao significado da cegueira. No entanto, a contextualização narrativa pelos sujeitos de experiência de perda e sofrimento não deixa de tornar notória a disparidade imposta pelas representações culturais hegemônicas que congelam os sujeitos numa situação de liminaridade social.” (MARTINS, 2006, p.245)

O processo de (ter de) morrer como pessoa que enxerga para renascer como pessoa cega é certamente muito doloroso. Por isso, quando se aceita o uso da bengala branca, entendemos que a pessoa já assume a nova identidade e inicia seu processo de reestruturação identitária. Tal questão é claramente apresentada por Liana: *“eu não usava bengala quando era baixa visão e não queria assumir a bengala, eu não queria, mas agora, como eu não enxergo, eu tive que assumir a bichinha e agora ela é minha amiguinha”* (GF\_ excerto 2.1). E Dorina, como já mencionei, por muito tempo sentia vergonha da bengala e não aceitava nem que se falasse a respeito, apresentou aos colegas o seguinte relato:

Gente, agora eu não ando sem essa bengala pra lugar nenhum. Todo/ eu ando dentro de casa. Nem pra ir na vizinha eu não ando mais sem ela. Aí eu viajo, é, o pessoal fica admirada: “como é que a senhora enxerga? Como é que isso aí significa pra senhora?” Aí, lá vai eu explicar que a minha bengala é a minha proteção, é o meu guia, abaixo de Deus, é o meu guia, porque ela me protege dos/ de buraco, de de algum empecilho que tiver na minha frente. Aí, pra pro vidente, eles acham que eu não tenho que usar isso, tanto que quando as pessoas vão me ajudar na rua, eu tô com (ininteligível), “não pode fechar isso aí, num precisa usar isso não”, eu falei: “não, eu tenho que usar ela, mesmo eu tando/ você tando me ajudando, eu tenho que usar ela”. Ee aprendi a conviver com a bengala, ela abaixo de Deus é minha companheira, pro resto dos meus dias. (Excerto 2.2 extraído do Grupo Focal 2, 30/11/2020)<sup>62</sup>

Entretanto, antes do processo de confronto aos estigmas e reestruturação identitária, a pessoa viverá uma dependência acentuada em relação aos adultos, o que tem um efeito paradoxal, pois ao mesmo tempo que sente a dependência, sente o incômodo diante dessa condição, pois acaba gerando uma regulação, que se constitui como uma forma de subalternização (acentuando sentimentos de menos valia), que podem ser intensificados, se a relação com o/s familiar/es não for amistosa ou solidária. A questão da dependência encontra-se mais intensidade, na vivência da mobilidade, ou seja, a pessoa adulta ao perder a visão, tem imediatamente, a sua autonomia de deslocar-se nos variados espaços comprometida. Também é nesse sentido, que eu considero que a pessoa adulta que adquire

<sup>61</sup> O par imobilidade/mobilidade é uma macrocategoria que apresentarei nos capítulos 6 e 7.

<sup>62</sup> Relato que nos remete à citação já apresentada: “A bengala emerge como um símbolo de um poder, onde se reifica e afirma o poder das pessoas cegas em confrontar os estigmas e contornar os obstáculos que se desdobram nas suas vidas” (MARTINS, 2006, p. 156).

a cegueira sofre um processo de fratura identitária. Para assumir uma nova identidade (de pessoa cega), terá de passar por muitas e novas (re)aprendizagens e novas referências.

Para as ações da vida prática é preciso aprender a prestar a atenção aos signos que chegam pela audição e pelo tato: reconhecer pessoas pela voz, ouvir o ruído dos carros para atravessar a rua, usar as sensações táteis dos pés e aquelas transmitidas pela bengala, perceber signos auditivos para saber a posição e distância de objetos do ambiente etc. É também preciso que se aprenda a distribuir a atenção entre mais de um sentido numa atividade complexa, como circular pela cidade, assistir uma aula ou participar de uma reunião social (KASTRUP, 2007, p. 71).

Aquelas concepções negativas atribuídas à cegueira, de que tratei no tópico 1.3, muitas vezes são assim percebidas pelos familiares. E de modo análogo, poderia dizer que, assim como existe o domínio de classes sobre outras, existe o domínio daqueles que enxergam (os videntes) sobre as pessoas que não enxergam, estas consideradas muitas vezes como inferiores, menos capazes, menos inteligentes, precisamente o que encontrei na maioria das entrevistas com os participantes principais da pesquisa.

Como assevera o MSD (Modelo Social da Deficiência), as dificuldades vividas e sentidas pelas pessoas com deficiência não são inerentes ao corpo, mas constituem-se em barreiras, as quais são inerentes ao ambiente sem acessibilidade (a exemplo de calçadas desniveladas ou esburacadas, ou na exclusividade de artefatos culturais e de letramento centrados na visualidade) ou barreiras atitudinais – de pessoas que rotulam, estigmatizam, desacreditam, inferiorizam a pessoa com DV. Sobre tal barreira, trago um excerto muito elucidativo do relato de *Daniel*, um dos colaboradores da pesquisa, em relação ao seu contexto familiar. “Ó ó a outra: ah, Daniel, a gente foi no clube, não te convidei porque você num enxerga, pode entrar na piscina e morrer afogado”. Tu tá vendo? A cegueira mata você em todos os aspectos: espinha, a água, é tudo que você pensar. Então, a cegueira é mortal” (Excerto 2.3).<sup>63</sup>

É importante pôr em discussão como determinados entraves para o ser mais (vocação central do ser humano, conforme Freire, 2015 [1968]) são sutilmente produzidos para a perpetuação dos modos de estigma, os quais são modos de violência. Podemos considerar também que as dificuldades experimentadas pelas pessoas com DV em seu dia a dia estão relacionadas às suas próprias concepções de cegueira que desvelam as implicações de uma *hegemonia visiocêntrica*, bem como uma certa conformação a esta hegemonia, como evidenciam as falas de alguns dos participantes da pesquisa acerca da cegueira.

Como dizem pesquisadoras/es da psicologia, a necessidade de uma profunda reorganização psicológica da pessoa que perdeu totalmente a visão requer apoio urgente para que ela possa enfrentar o drama que interfere em todos os aspectos de sua vida. Esse momento “do aqui e agora” de quem perde a visão configura-se numa prisão, da qual é preciso

<sup>63</sup> Dados da entrevista realizada em 28/07/2019.

se libertar para que haja uma possibilidade de condução racional da vida e o planejamento de outras alternativas. Mesmo o indivíduo mais saudável mentalmente deverá utilizar mecanismos importantes para a sua aceitação da cegueira, visto que até a sua capacidade de deambular é afetada<sup>64</sup>. A pessoa que adquire a cegueira (ou se encontra em um processo de perda, pessoa com baixa visão), perde a posição como um/a trabalhador/a, perde a posição de responsável mantenedor de sua família, pois a instituição a que antes estava vinculada depreende que a cegueira lhe retirou os requisitos de pertencimento. No caso do trabalho, ela perdeu – na concepção da empresa e do sistema trabalhista – o pertencimento à sua função profissional por ser considerada incapaz de continuar exercendo tal função. Essa pessoa perde a sua posição que antes era objetivamente dada/realizada. Entre as perdas, a pessoa que adquire a cegueira, perde a sua condição de leitura e escrita e perde o direito à fala.

A pessoa que perde a visão, perde a sua posição de elegibilidade. Nas palavras de Van Leeuwen (2008) retomadas por Resende (2017), a condição elegível é aquela necessária para se assumir um papel numa prática particular. Diante da contingência contextual da pessoa que perde a visão, também as relações sociais serão/estarão abaladas, visto que estão direta ou indiretamente relacionadas as posições de pertencimento perdidas.

A reabilitação a que me referi anteriormente é uma atividade oriunda dos serviços biomédicos. O próprio termo é fruto do modelo biomédico de deficiência muito questionado. Embora o termo ainda seja utilizado e nomeie serviços como aquele oferecido pelo IBC, os atendimentos, em sua maioria, são desenvolvidos por profissionais da educação e não da área da saúde. No capítulo analítico (capítulo 6), apresento um outro termo/conceito em substituição à reabilitação<sup>65</sup>. Esse constitui-se de serviços que vão desde a aprendizagem do uso da bengala para uma locomoção e orientação independentes e aprendizagem do Sistema Braille, até atividades artísticas e artesanais. Tais atividades educativas são alternativas que podem contribuir para não somente melhorar a qualidade de vida, como despertar a pessoa para “o ser” e “fazer mais”, minimizando as várias implicações socioemocionais decorrentes da DV adquirida como a de considerar o mundo hostil, ignorante e sem consideração por partes das pessoas com visão.

Embora seja uma das ações previstas na política de saúde (Ministério da Saúde, 1993), incorporada pelo Sistema Único de Saúde (SUS), por meio da Lei nº 8.080 (1990), com vistas à recuperação parcial ou total das capacidades do indivíduo e na reintegração ao seu

---

<sup>64</sup> Deambular é um termo técnico da enfermagem, também utilizado pela área Orientação e Mobilidade (OM); significa andar, caminhar com confiança.

<sup>65</sup> O termo reabilitação ou readaptação é muito recorrente na fala das/dos participantes desta pesquisa. Veja seção 6.3

ambiente social e, até na atividade profissional<sup>66</sup>, não existe uma articulação entre os serviços de reabilitação no âmbito da saúde, da assistência social com os serviços educacionais; serviços esses que em nosso país, são geralmente frágeis e insuficientes. Afinal, os programas de reabilitação têm um aspecto muito mais educacional do que médico, devendo constar de iniciativas que garantam o atendimento integral às necessidades específicas, que possam ajudar o indivíduo a retomar o protagonismo de sua vida. É preciso dar ênfase ao papel educacional nesse processo, visto que “reabilitar” na perspectiva do modelo médico é reiterar a questão social no corpo físico de que as dificuldades impostas às pessoas com deficiência é um desafio individual (MARTINS, 2010) com vistas à normalidade. Os espaços para o atendimento com enfoque socioeducacional (e não o médico-reabilitacional como pressupõem os valores médicos imbuídos nessa noção) às necessidades específicas desse público em particular são escassos no Brasil até mesmo aqueles com enfoque médico. Em Brasília, a capital federal, por exemplo, o atendimento com atividades específicas a adultos que perderam a visão acontece apenas no Centro de Educação Especial para Deficientes Visuais CEEDV, localizado no Plano Piloto, área central da cidade – habitada por pessoas da classe média – o único para atender todo o público do Distrito Federal e adjacências.

Em relação ao trabalho, não conheço nenhuma pessoa que adquiriu a cegueira que tenha passado por um processo de readaptação (*não concordo com esse termo, mas é o correntemente utilizado; no capítulo 7 proponho um outro termo/conceito*), continuando a trabalhar na mesma instituição ou empresa. A despeito das políticas afirmativas para a inclusão no mercado de trabalho de pessoas deficientes, a desvantagem social é agudizada quando se observam a baixa escolaridade e a pouca qualificação profissional. No Brasil, como uma sociedade capitalista, que exige produtividade a baixos custos e profissionais bem qualificados, o desemprego é um dos grandes problemas. Conforme Souza (2012, p. 62) “o trabalhador moderno do setor competitivo tem que ter incorporado, ou seja, tornado corpo, reflexo automático e naturalizado, tanto a disciplina e o autocontrole necessário ao ritmo das máquinas como o conhecimento para sua operação bem-sucedida”. Tais problemas se complexificam devido às dificuldades de uma oferta mais ampla de educação, qualificação profissional, saúde e assistência social. Essas limitações impedem o acesso ao mercado de trabalho e excluem não apenas as pessoas com deficiência, como muitas outras. A inclusão preconizada pela legislação, ainda parece estar distante de se fazer efetiva na realidade brasileira. Como nos lembra Pacheco (2017):

---

<sup>66</sup> Em seu artigo 6º da Lei de Criação do SUS, “§ 3º Entende-se por saúde do trabalhador, para fins desta lei, um conjunto de atividades que se destina, através das ações de vigilância epidemiológica e vigilância sanitária, à promoção e proteção da saúde dos trabalhadores, assim como visa à recuperação e reabilitação da saúde dos trabalhadores submetidos aos riscos e agravos advindos das condições de trabalho [...]” (grifo meu; [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8080.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8080.htm) Acesso 20 agosto 2020).

Todo o processo de valorização e visibilidade da pessoa com deficiência vai ao encontro do conceito de inclusão social que, em sentido mais amplo, significa possibilitar a elas, o respeito às necessidades próprias da sua condição, o acesso aos serviços públicos, aos bens culturais e aos produtos decorrentes do avanço social, político, econômico e tecnológico da sociedade. (PACHECO, 2017, p. 43)

As políticas existentes em prol da inclusão social das pessoas com deficiência em nosso país ainda não atingiram as causas da exclusão, por exemplo, a baixa escolaridade e a distribuição desigual de renda e a real equiparidade de oportunidades. As pessoas com deficiência visual em geral estarão sempre em desvantagem, por exemplo, na concorrência para vagas em concursos públicos, devido à dificuldade de acessibilidade aos conteúdos e materiais de estudo, bem como ao próprio processo de estudar para. A participante Liana, por exemplo, me informou, em uma de nossas conversas informais, de que desistiu de participar de processos seletivos devido à baixa qualidade/habilidade dos serviços de leitores.

Finalmente, entendemos que o Brasil que ascendeu e se desenvolveu é o do mercado emergente e não o de um projeto de nação bem-sucedido em conquistas sociais estruturantes. Sobre essa questão, Villas Boas (2013) adverte-nos no prefácio da coletânea de 2013, dos estudos em Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) – denominada teoria crítica da tecnologia<sup>67</sup>:

Há mais analfabetos no Brasil do que a população total de muitos países da América do Sul e Central. Isso para não falarmos da precarização da qualidade de ensino, da submissão aos padrões de produtividade que promovem apenas carreiras solo num ambiente em que o trabalho coletivo e os com a sociedade deveriam ser mais incentivados do que as fortes parcerias com o mercado. (VILLAS BOAS, 2013, p. 11)<sup>68</sup>

Mesmo que as políticas públicas tratem da proteção social e da acessibilidade às pessoas com deficiência, a exemplo da LBI de que já comentei no capítulo anterior, ainda não existem redes de serviços e programas de apoio suficientes à reabilitação, à capacitação profissional ou mesmo à inclusão digital da pessoa com deficiência em geral, e da pessoa com cegueira adquirida, em particular. Negar sistematicamente o sofrimento e a dor da pessoa que perdeu a visão e de seu sentimento de humilhação ou dominação social é ser humana e cientificamente superficial e politicamente reacionário. A pessoa que fica cega se convence de uma inferioridade, passando a viver uma condição de subalternização; por isso torna a regulação ou a dominação por parte de outros possível. Precisamos conhecer e reconhecer os sofrimentos e privações, assim poderemos contribuir com sua mitigação. Negá-los seria uma maneira de fixá-los.

<sup>67</sup> Retornarei à teoria crítica da tecnologia na próxima seção.

<sup>68</sup> VILLAS BOAS, R. V. Seguimos empurrados para frente: o Brasil e o bicentenário da América Latina (Prefácio). In: NEDER, R. (org.) **Teoria Crítica da Tecnologia – experiências brasileiras**. Observatório do Movimento pela Tecnologia Social na América Latina (OBMTS)-UnB, 2013, pp. 9-11.



São muitos os déficits nas áreas da educação, trabalho, saúde e reabilitação, sobretudo os que configuram a realidade das/os participantes desta pesquisa. Uma dessas fragilidades é o acesso à tecnologia, questão que tratarei no tópico a seguir.

### 2.3 *A deficiência visual e a tecnologia*

Em nossa sociedade contemporânea, diferentemente de outros períodos da história, as produções de entretenimento, informativas, educacionais e culturais em geral são primordialmente aportadas em imagens. Os padrões de referências que constituem os ambientes e as experiências são eminentemente e estruturalmente visuais. Conforme atesta Le Breton (2018, p. 51) acerca da hegemonia do visual sempre crescente: “a penetração do olho não cessou de acentuar-se. O estatuto atual da imagem o revela. Até os idos de 1960, lembra J. Ellul, a imagem era a simples ilustração de um texto, o discurso a suplantava, a imagem vinda a servi-lo (1981:130)”.

Atualmente estamos vivendo a cultura das mídias de vídeo, do *youtube* e das imagens cada vez mais complexas e sofisticadas. As informações em geral são ilustradas, possuem símbolos gráficos, tabelas, infográficos, diagramas. Vivemos a chamada sociedade do conhecimento, em que a tecnologia dita o ritmo e aponta as direções. Nesse sentido, destaco dois pontos dentre outros levantados por Assunção (2016), com base em Marchin e Van Leeuwen (2007) sobre as características de uma atual mídia global:

a) Os gêneros de mídia, formatos e tecnologias estão cada vez mais globalizados e homogeneizados. Esses gêneros, formatos e tecnologias não são contêineres neutros ou distribuidores de conteúdo. Eles carregam consigo significado e valor. Embora eles possam carregar conteúdo local ou localizado, a forma como esse conteúdo é comunicado transforma e muda o conteúdo em um fenômeno de superfície, uma variante local da mesma mensagem global. b) Os discursos visuais estão cada vez mais globais, desenhados para caber no *layout* dos comerciais e outras mensagens de mídia global, focando na representação simbólica de valores e identidades da atual sociedade de consumo capitalista. É também visualmente, por meio da apresentação (roupas e outros atributos de estilo de vida) que as pessoas podem reconhecer os outros como pertencendo ao mesmo estilo de vida ou gosto das comunidades. Esta é apenas uma das formas nas quais a **importância do visual cresce na mídia global**, enquanto a importância da língua decresce (ASSUNÇÃO, 2017, p. 62, grifo meu).

A nova ordem social globalizada sustentada pelo desenvolvimento das ciências e das técnicas, também é responsável pela sociedade do cansaço (HAN, 2018). Ao mesmo tempo que exige a alta performance dos sujeitos, aprofunda as assimetrias sociais, visto que as tecnologias não são neutras, são produtos de mercado, cujo valor nem todos podem pagar. Nesse sentido, a globalização e a tecnologia, embora diminuam as distâncias e propaguem o conhecimento e sua apropriação, aumentam as distâncias entre os incluídos e os excluídos. O estreito vínculo entre economia e tecnologia, também estreita o vínculo com o conhecimento. Dessa forma, a proposta de uma sociedade inclusiva vive um paradoxo, pois

nem todos têm acesso econômico às tecnologias, visto que estas também são produtos e custam caro. Afinal o desenvolvimento dentro de um sistema capitalista consiste na persistente maximização do lucro.

As pessoas com deficiência, por exemplo, poderiam contar com as inúmeras inovações tecnológicas, que são capazes de promover acessibilidades diversas<sup>69</sup>, facultando-lhes melhorias em suas vidas cotidianas, e ainda, o acesso ao conhecimento, à cultura e à participação social. Para as pessoas com deficiência tem-se hoje a chamada TA (tecnologia assistiva)<sup>70</sup>, um campo multidisciplinar com interface entre as áreas do Design, Arquitetura, Comunicação, Educação, Engenharia e Saúde, sendo assim definida:

Área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. (BRASIL, 2009, p. 9)

Como exemplos de tecnologias para pessoas com baixa visão, destaco as seguintes:

1. Softwares ampliadores de tela: permitem aumentar o tamanho da fonte e reduzir o incômodo durante a leitura. A impressão em papel com fonte ampliada mostra-se como opção para o atendimento em sala de aula. 2. Softwares com contraste: auxilia pessoas com baixa visão para aumentar a percepção do texto e da imagem. 3. Lupas e lentes: serve como auxílio para pessoas com baixa visão e idosos, para maior conforto ao usuário de modo a evitar que este precise flexionar demasiadamente a coluna cervical no momento da leitura. (FLORINDO; SANTOS, 2020, p. 487).

Esses recursos de ampliação<sup>71</sup>, assim como aqueles de produção de material em relevo, os *softwares* leitores de tela<sup>72</sup>, as calculadoras com voz, os escâneres de voz, os *notebooks* com programas de voz e *display* Braille, são os recursos mais economicamente caros ou indisponíveis por serem produtos importados. Como mostram alguns estudos, a maioria desses recursos não estão presentes nem mesmo nas escolas ou universidades. E ousou afirmar que, menos ainda, nos lares das pessoas com deficiência socialmente desfavorecidas, a exemplo das/os participantes desta pesquisa. Sobre essa realidade, Sá

<sup>69</sup> Acessibilidade atitudinal, acessibilidade arquitetônica, acessibilidade comunicacional; acessibilidade metodológica; acessibilidade curricular, acessibilidade tecnológica, e, a acessibilidade digital que se apresenta como emergente, no atual contexto de muitas práticas sociais sendo construídas e ofertadas nesse formato, dentre outras.

<sup>70</sup> "A deficiência visual é a deficiência mais predominante na população brasileira, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2011), e o uso de TAs possibilita a execução de atividades diárias como leitura, locomoção, comunicação e lazer, melhorando a qualidade de vida e inclusão social de seus usuários. Embora a demanda no Brasil seja grande, observa-se que a produção nacional tecnológica ainda é reduzida" (SANTOS, et al. 2018, p.1509).

<sup>71</sup> Muitos dos ampliadores de tela utilizam combinações específicas de cores contrastantes para texto e fundo da página ou permitem escolhas de certos tipos de fonte com traços mais adequados e condizentes com o campo ou ângulo de visão da pessoa com BV.

<sup>72</sup> Leitores de tela são softwares desenvolvidos a partir de certos parâmetros e normas de acessibilidade que permitem a utilização dos diversos aplicativos pelas pessoas com deficiência visual, os quais somente fazem a leitura, por meio de uma voz sintética, de todo o conteúdo da tela do computador. Esses softwares possibilitam ainda a edição de textos, a leitura sonora de livros digitalizados, o uso do correio eletrônico, a participação em chats, a transferência de arquivos e quase todas as funcionalidades viáveis a qualquer usuário, bem como a negação na internet. No entanto, muitos sites que (ainda) não seguem as diretrizes do desenho universal, não são acessíveis aos leitores de tela (quando são poluídos visualmente e desenhados à revelia das diretrizes de acessibilidade), constituindo-se assim em barreiras virtuais.

(2007, p.52) propugna: “os bens de consumo, os meios de comunicação, os ambientes reais e virtuais deveriam ser projetados para atender de forma ampla e irrestrita a todos ou quase todos os indivíduos, independente (sic) da idade ou habilidades individuais”.

Eder Camargo (2008) descreve com a própria narrativa pessoal, como sem a ajuda da tecnologia – antes do acesso ao software *Virtual Vision*<sup>73</sup> – produziu sua dissertação de mestrado ditando-a linha a linha para um escrevente. Assim também há outros exemplos como o de Almeida, que sem uma identificação com os recursos da informática produziu sua dissertação de mestrado (PUC-Rio, 2010) e tese de doutorado (PUC-Rio, 2015).

Muitos são os exemplos de luta travada para poder ter acesso à educação básica e superior, em que a acessibilidade fora promovida, em geral, pela família da pessoa com DV, conforme relato de Assunção (2016) e como testemunhei em minhas experiências de professora<sup>74</sup> de apoio a estudantes com deficiência visual na rede regular de ensino do Estado do Espírito Santo. Entendo o quanto se avançou politicamente quanto aos direitos da pessoa com deficiência – discutido no capítulo anterior –, contudo, quando se trata de acessibilidade, a inquietação permanece como assinala Assunção:

Essa inquietação sobrevive, ainda, nesse novo contexto de acessibilidade, porém, agora, transformou-se. Não é mais restrita a uma história pessoal, mas espalha-se em vários contextos. Após o empoderamento ofertado, por meio do avanço tecnológico, a mim e a inúmeras pessoas, resta, ainda, uma dúvida: eu e **quem mais temos esse privilégio? A quem os avanços tecnológicos não alcançam? E se não alcançam, por quê?** (ASSUNÇÃO, 2016, p.45, grifo meu).

Tais questões e estruturas obviam que não há igualdade de condições observacionais e comunicativas para as pessoas com DV em relação às videntes, apesar da vertiginosa aceleração tecnológica das últimas décadas. Recentemente pude acompanhar uma colega do mesmo programa de pós-graduação, pessoa com DV, na busca por material adaptado pelo setor responsável da universidade. O processo de escaneamento de textos ou de transcrição para o Braille exige grande esforço e resiliência devido ao tempo que gasta para se ter o material em mãos. Do mesmo modo, o uso das tecnologias como os leitores de tela, não se bastam por si só, não são todos os formatos de arquivos que são possíveis de serem lidos. O que para nós acadêmicos videntes tornou-se muito comum como o compartilhamento de textos em arquivos *pdf*, não significa que estes serão acessíveis à pessoa com DV por meio do leitor de tela. Para que o arquivo seja identificado e lido adequadamente pelo recurso de

---

<sup>73</sup> O Virtual Vision “varre” os programas em busca de informações que podem ser lidas para o usuário com DV, possibilitando a navegação por menus, telas e textos presentes em praticamente qualquer aplicativo. É um software brasileiro desenvolvido pela *Micropower*, em São Paulo, concebido para operar com os utilitários e as ferramentas do ambiente *Windows*. É distribuído gratuitamente pela Fundação Bradesco e Banco Real para usuários cegos. No mais, é comercializado. Mais informações: <https://micropowerglobal.com/solucoes/virtual-vision/>

<sup>74</sup> Descrevo alguns detalhes dessa minha experiência no capítulo 3.

acessibilidade, ele precisa ser um *pdf* considerado limpo.<sup>75</sup> Não obstante, no contexto atual marcado por uma pandemia, em que a maioria das disciplinas da graduação e pós-graduação passaram a ser desenvolvidas em plataformas *online*, as/os estudantes com deficiência, sobretudo as/os estudantes com cegueira têm encontrado muitas dificuldades no acesso a tais plataformas. Geralmente, são os últimos a conseguirem acesso para acompanharem as aulas e conteúdos disponibilizados (AZEVEDO, 2020, comunicação pessoal<sup>76</sup>).

É por isso que quando falamos em avanço tecnológico estamos diante de uma grande ambiguidade, como nos revela a pergunta feita por Assunção: “A quem os avanços tecnológicos não alcançam?”. “A deficiência é uma condição que está presente em uma parcela dos brasileiros, quantitativamente apontada pelos dados do IBGE, que carece de ter seus direitos legais respeitados para o atendimento de suas necessidades. [...]” (SANTOS, 2019, p.34). Isso inclui o direito à acessibilidade: “a acessibilidade é um direito que garante à pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida viver de forma independente e exercer seus direitos de cidadania e de participação social” (BRASIL 2016, p. 98; LBI; art. 53). E o direito à tecnologia assistiva: “é garantida à pessoa com deficiência acesso a produtos, recursos, estratégias, práticas, processos, métodos e serviços de tecnologia assistiva que maximizem sua autonomia, mobilidade pessoal e qualidade de vida.” (art. 74, p. 105). Contudo, a realidade brasileira ainda precisa ser adequada ao espírito da lei.

Em conversa com o parlamentar Filipe Rigoni, deputado federal pelo Estado do Espírito Santo, pessoa com DV (em entrevista agendada com sua assessoria 24/03/2021) a respeito da LBI e suas proposições ideais que não se fazem realidade, foi destacado que o maior problema é econômico, pois acessibilidade e tecnologia assistiva requerem recursos que no contexto atual “não cabe no espaço orçamentário”. Rigoni (2021) apontou que no Brasil não há ainda dados consolidados a respeito das pessoas com deficiência qualificadas e as vagas de empregabilidade. Por falha (vejo como negligência) nas ações do Estado, pessoas com deficiência perdem oportunidades de trabalho e empresas continuam pagando multas por não cumprirem as cotas. Trata-se de uma necessidade premente de cruzamento de dados, para a qual ainda nenhuma política pública foi desenhada. Assim como já deveria existir nas escolas públicas, de modo geral, um banco de tecnologias para atender às/aos estudantes com deficiência em suas necessidades específicas e, assim, possibilitá-la/os melhor acesso ao currículo e êxito em suas formações.

Os estudos de Nunes, Dandolini e Souza (2014) sobre “as tecnologias assistivas e a pessoa cega” confirmam que mesmo num mundo ancorado em tecnologias inovadoras e da

---

<sup>75</sup> O arquivo em pdf digitalizado não é lido pelo leitor de tela, pois é um tipo de imagem; os arquivos em pdf lidos pelos leitores são aqueles criados nesse formato.

<sup>76</sup> Em 10 de setembro de 2020.

indispensabilidade delas na vida das pessoas com cegueira, a implicação da condição econômica na vida das pessoas com deficiência é sobretudo acentuada.

[O]s preços para aquisição de muitos dos equipamentos ou softwares que poderiam ajudar a inclusão das pessoas cegas ainda têm preços elevados. Em muitos casos, os preços sequer chegam a ser divulgados. Desta forma, a grande crítica dos participantes [da pesquisa dos referidos autores] se concentra na política governamental em relação aos impostos desses produtos. Muitos projetos que vêm sendo levados a cabo por estudantes da área tecnológica têm mostrado que existe a possibilidade de viabilizar propostas úteis a custos bem menores do que os dos produtos importados, muitas vezes, inclusive, com melhor qualidade para atender a realidade brasileira de forma mais adequada. (NUNES; DANDOLINI; SOUZA, 2014, p. 9)<sup>77</sup>

Com base nas considerações dos autores citados, faço referência à teoria crítica da tecnologia (Neder, 2010; Dagnino, 2010; Feenberg, 2010) que aponta que o desenvolvimento tecnológico no Brasil está pautado na visão do determinismo tecnológico (uma ferramenta de poder)<sup>78</sup>, ou seja, um modelo de fazer ciência baseado nos valores de mercado, em que os embates entre os especialistas sacerdotes do saber técnico e outros atores sociais trazem a questão política como responsável por decisões pouco democráticas. Tal denúncia revela a falsa esperança de que a técnica é salvadora. Segundo Melo et al (2013, p. 52), devido ao modelo de desenvolvimento pautado na privatização adotado no Brasil, o que se gerou foi “um intenso processo de desnacionalização, de desindustrialização e de aumento da importação de tecnologia”. No que se refere às TA, os pesquisadores Nunes, Dandolini e Souza (2014) evidenciam essa prevalência da importação. Para Melo et al. (2013, p. 52), a Política Científica e Tecnológica construída no Brasil mantém-se atrelada à ideia de que “o conhecimento tem que passar pela empresa privada e, no âmbito público, deve ser empregado para atividades de formação de pessoal e de pesquisa e desenvolvimento que atendam ao mercado, promovendo também, as empresas de alta tecnologia”.

Isso posto, venho colocar em discussão também o fato de que nós trabalhadores e trabalhadoras da educação e militantes, por uma inclusão social das pessoas com deficiência, muitas vezes, compartilhamos de um senso comum de que a tecnologia é baseada na neutralidade. Assim sendo, nossa visão é positiva em relação à funcionalidade das tecnologias modernas, as quais estão sempre avançando e são fruto de um desenvolvimento

<sup>77</sup> Como os projetos desenvolvidos nos Núcleos de Acessibilidade, a exemplo do Núcleo Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), mas que na atualidade, não tem qualquer financiamento governamental. Por falta de sustentabilidade de recursos, os vários núcleos (no mínimo um por região) deixaram de existir. (SONZA, A. 2020, responsável pela implantação do núcleo do IFRS, comunicação pessoal, em 03/09/2020)

<sup>78</sup> “Para Dagnino (2010), há uma situação que há mais de 40 anos impede que a nossa capacidade científica e tecnologia impacte positivamente o bem-estar das maiorias ou, pelo menos, potencialize o crescimento do país. Trata-se do mito da neutralidade da tecnociência. Isto é, a comunidade de pesquisa, tanto de direito, quanto de esquerda, atua sob a neutralidade da ciência combinando as concepções instrumental e determinista como modelo cognitivo – o que explica o baixo grau de dissenso e a blindagem ideológica que faz com que a Política de Ciência e Tecnologia nacional apareça para a sociedade como uma política *sui generis*, uma *policy* que não possui em seu seio um enfrentamento no nível da *politics*.” (MELO et al. *Teoria Crítica da Tecnologia: a influência do determinismo tecnológico na decisão de aproveitamento hidrelétrico do Rio Xingu para a construção da usina de Belo Monte no Estado do Para no Brasil*. In: NEDER, R. (org.) **Teoria Crítica da Tecnologia – experiências brasileiras**. Observatório do Movimento pela Tecnologia Social na América Latina (OBMTS)-UnB, 2013, p.51)

tecnológico irremediável e controlador das ações humanas. É comum nos discursos da maioria, a aceitação de que as tecnologias são inerentes ao progresso social coletivo e individual e que seu uso não é facultativo para o homem que se quer inserido na dinâmica social contemporânea.

Na área da educação, atividades e métodos tomam cada vez mais as tecnologias como instrumento basilar na mediação do processo educativo, como observa Melo et al. (2013). Contudo, a grande contradição da natureza do sistema tecnológico, nitidamente percebida, é de sua inabilidade na mediação de um equilíbrio social, com mitigação das diferenças de classes, dentre outras. A realidade a que assistimos nos evidencia um outro cenário, “a tecnologia moderna é preponderantemente excludente e destrói, a julgar pela lógica que a orienta” (p.58). Portanto, reiterando a citação de Sá (2007) – referida anteriormente –, para a escolha de um determinado *design* de tecnologia, deveria haver uma democrática participação dos vários atores sociais e o empoderamento dos grupos subalternos deveria ser um imperativo para todo projeto tecnológico (FONSECA et. al., 2013).

Fonseca et al (2013) ao retomarem as reflexões de Feenberg (2010), Neder (2010) e Dagnino (2010), enfatizam a necessidade de revisão da tecnologia sob a perspectiva de sua dominação e de seus interesses comerciais<sup>79</sup>. Assim, quero considerar outra razão de crítica ao discurso essencialista dominante acerca da tecnologia: é a respeito da sua supervalorização como mediadora do conhecimento, dentre outros benefícios comunicativos em detrimento das relações entre os indivíduos. O que observamos no contexto educacional pode ser aplicado a outros contextos, como o contexto familiar. Não são as várias funcionalidades dos recursos tecnológicos que garantem a aprendizagem e o desenvolvimento integral do ser humano.

Giddens (2002) em sua obra “Modernidade e Identidade” celebra “a experiência mediada pelas tecnologias de comunicação como um elemento imprescindível da reflexividade da modernidade; uma vez que a vida cotidiana se tornou mais influenciada pela informação e conhecimento, o indivíduo poderia conduzir suas próprias construções reflexivas, influenciado, de certo modo, pelos discursos especializados disponíveis produzidos por “sistemas de excelência técnica ou competência profissional”. A positividade atribuída por Giddens (2002) às tecnologias e sua influência na condução do conhecimento na vida das pessoas influenciaria consequentemente as autoidentidades, considerando como um

---

<sup>79</sup> “Somos integrados a e dependemos de sistemas que não sabemos como funcionam ou o que querem de nós. Facebook, Google e outros dizem que querem que nossa vida seja mais fácil, que entremos em contato com nossos entes queridos, que sejamos mais eficientes e trabalhemos melhor, mas o objetivo deles não é esse, eles não foram projetados para isso, mas para sugar nossos dados, nos manipular e vender coisas. Eles nos exploram e, além disso, somos cada vez menos felizes e menos produtivos, porque somos viciados [na tecnologia]”. Marta Peirano em entrevista a BBC news em 20 de fevereiro de 2020.

A jornalista espanhola, autora do livro *El enemigo conoce el sistema* denuncia que o cotidiano digital “esconde na verdade algo nada trivial: um sequestro rotineiro de nossos cérebros, energia, horas de sono e até da possibilidade de amar no que ela chama de ‘economia da atenção’, movida por tecnologias como o celular”. Disponível em: [https://www.bbc.com/portuguese/geral-51409523?fbclid=IwAR0K8Q6cH9T68jCwWzUCDo\\_0LP3EHax83hjXz1pgIgal\\_A4\\_9b635fOfL2I](https://www.bbc.com/portuguese/geral-51409523?fbclid=IwAR0K8Q6cH9T68jCwWzUCDo_0LP3EHax83hjXz1pgIgal_A4_9b635fOfL2I) Acesso em 10 de set. de 2020.

elemento de 'empoderamento' dos agentes sociais. Discordo desse aspecto, pelo que venho argumentando até aqui acerca das concepções deterministas da tecnologia, haja vista que a modernidade (e a modernidade posterior) não trouxe um equilíbrio na distribuição de renda e de recursos, pelo contrário veio reforçar as ideologias capitalistas e, no caso das tecnologias, elas não alcançam a todas as pessoas.

Não precisamos imperativamente de tecnologias surpreendentes, mas precisamos de interações valorosas, ricas, positivas. Relações afetivas precisam ser construídas, e creio que esta não seja uma funcionalidade possível às tecnologias e seus dispositivos. Relações de convivência saudável estruturam-se pela afetividade; ter afetividade em ensinar gera interesse em aprender (FREIRE, 2011). No âmbito familiar, são ainda mais necessárias relações harmoniosas sustentadas por afetos. Pensar na interdependência entre os seres humanos, é pensar na sororidade, no respeito mútuo e conseqüentemente na afetividade<sup>80</sup>. Todos esses aspectos são, relações.

Quero considerar o que propõe a legislação (LBI) em seu artigo 27: "é dever do Estado, da família, da escola e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação" (BRASIL, 2016). Destaco aqui, com exceção do Estado que tem um caráter mais abstrato, os atores que aparecem no texto da lei, a família, a escola e a sociedade. São esses que têm como responsabilidade evitar relações de violência, negligência e discriminação. Não são as tecnologias, as responsáveis ou têm a potencialidade de criar relações altruístas. O argumento aqui não é que a tecnologia não ajuda ou não contribua nas atividades e áreas da vida, mas a maneira como ela é desenvolvida, concebida e distribuída. Não é um processo simples ou neutro, em virtude de um determinismo tecnológico que sustenta a unilinearidade dos valores de progresso, de mercado e seus imperativos.

Sabe-se que são forças hegemônicas que controlam a tecnologia, dificultando a participação e mobilização dos sujeitos sociais para além do consumo e satisfação pessoal. A tecnologia precisa relacionar-se às demandas sociais que exigem uma resposta à exclusão social (FONSECA et al, 2013). É preciso haver uma adequação sociotécnica (DAGNINO, 2010), de forma a constituir-se numa tecnologia social, ou nas palavras de Dagnino (2010, p. 42) "uma tecnologia que promove a inclusão social, que desmascara projetos que não promovem uma mudança na sociedade fortemente excludente." Para tal empreendimento, cabe a meu ver, à comunidade científica, sobretudo da universidade pública, o trabalho efetivo com o tripé: pesquisa, ensino e extensão, regido pela reflexão e desenvolvimento de projetos/propostas com reais possibilidades de inclusão de grupos minoritários. Isso posto, quero reforçar acerca da necessidade de uma

---

<sup>80</sup> Tratarei especificamente da "interdependência" na seção seguinte.

reflexão sobre o que podemos fazer com a tecnologia [...], [tal reflexão] está associada à construção de sentido do que é ser humano, da disposição em atuar no campo da resistência ao poder tecnocrático, na luta por ampliação de espaços de questionamento às decisões políticas sobre o *design* tecnológico (FEENBERG, 2010) (FONSECA, 2013, p. 92-93).

O que se propõe a refletir é que a racionalidade cognitiva-instrumental, de princípio colonizador hegemônico, não é capaz de valorizar e respeitar a potencialidade dialógica e relacional do ser humano, pois esta precisa da racionalidade prático-moral, com base no princípio da solidariedade e da participação<sup>81</sup>, para valorização da interação horizontal entre os sujeitos – uma lógica dinâmico-relacional. Se a tecnologia produz mais excluídos do que incluídos, é porque considera o sujeito um mero consumidor e irá atender apenas a quem puder pagar (caro) por ela. No contexto do capitalismo, primeiro temos a condição de consumidores e depois (se possível) a condição de produtores (BAUMAN, 2001). Nessa mesma discussão se encaixam as tecnologias de acessibilidade. Essas tecnologias precisam chegar e estar disponíveis a todos, e mais, precisam considerar a ação e interação dos sujeitos sociais, inclusive as pessoas com deficiência, sobre determinadas tecnologias, ainda em sua concepção<sup>82</sup>. A questão econômica é uma variável que está sempre presente e provoca imobilidades estruturais à pessoa com deficiência, constringendo-as em suas mobilidades. Se as pessoas com deficiência visual tivessem recursos econômicos para adquirirem as tecnologias de acessibilidade, teriam acesso à educação, ao trabalho e à cultura de forma equânime (ou próxima) às demais pessoas. A questão econômica também está no âmbito dos direitos das pessoas com deficiência, conforme explicita o artigo 4(2), da CDPD:

Em relação aos **direitos econômicos, sociais e culturais**, todo Estado-Parte se obriga a tomar medidas, tanto quanto permitirem os recursos disponíveis e onde forem necessárias, no contexto da cooperação internacional, a fim de lograr progressivamente a plena realização desses direitos, sem prejuízo das obrigações decorrentes da presente Convenção que forem imediatamente aplicáveis (ONU, 2006, grifo meu).

A racionalidade prático-moral, com base no princípio da solidariedade e da participação, ao qual eu acrescentaria o princípio da mobilidade<sup>83</sup>, que valoriza as relações e interações dinâmicas entre os indivíduos, nos remete ao conceito de “interdependência”, de que tratarei na seção seguinte.

<sup>81</sup> Conforme premissa de Souza Santos (2000): “conhecimento prudente para uma vida decente”.

<sup>82</sup> Devemos considerar também a teoria crítica da tecnologia (TCT) num sentido mais amplo, ou seja, ela (a TCT) está a favor da tecnologia social (TS), pontuando que é por meio da adequação sociotécnica – um reprojeto – que (a TS) se constitui para que os grupos sociais minoritários, em seus próprios contextos, criem mecanismos para gerar economia. O que significa não uma simples apropriação da tecnologia, mas a inclusão dos excluídos no sistema econômico da indústria cultural (DAGNINO, 2010; FONSECA ET AL, 2013).

<sup>83</sup> Tratarei da mobilidade como uma macrocategoria guarda-chuva, a qual “mobilizará” todas as demais. Início a discussão da questão já a partir da próxima seção 2.5. E será mais detalhada nos capítulos de análise (capítulos 6 e 7).



## 2.4 *A deficiência visual e a interdependência*

Na esteira das reflexões trazidas por Martins (2006) com as quais venho dialogando, quero retomar o que o antropólogo considerou como a reinvenção da exclusão social construída pelo “século das luzes”. A lógica liberal iluminista era a supremacia da razão; por isso, discursos tidos como de caráter científico vão tratar os “que não se encaixam nos padrões estéticos ou funcionais da média da sociedade como objeto de saber/poder e os rotulam como anormais, isto é, corpos que não são apenas diferentes, mas que devem ser “corrigidos” (GAUDENZI; ORTEGA, 2016, p. 3.063).

Como uma categoria construída historicamente, a deficiência é subordinada a julgamentos de valor. E o valor básico da filosofia iluminista é a independência de pensamento e a liberdade de escolha, sendo a individualidade altamente valorizada em detrimento da sociabilidade. São esses mesmos valores que vão sustentar a lógica da produtividade e do consumismo do capitalismo. A primeira geração dos teóricos e militantes do MSD mantiveram a premissa da independência como um valor ético por duas décadas, e, após essa fase, é vão surgir as críticas incisivas das teóricas feministas.

As feministas da segunda geração dos estudos da deficiência vão criticar a inquestionabilidade da ambição por independência, considerada um projeto moral atinente às aspirações das pessoas não deficientes, e não o contrário. Considerando essa linha discursiva das teóricas feministas, quero considerar aqui a relativização da categoria da deficiência (bem como seu conceito) com base no conceito de interdependência – uma grande contribuição aos estudos da deficiência. Segundo essas teóricas, a primeira geração do MSD falhou ao priorizar a inclusão das pessoas com deficiência na lógica capitalista ocidental “em que o indivíduo é prioritariamente percebido como sujeito independente, submetido apenas a si mesmo e ao comando da razão” em detrimento da problematização de pressupostos éticos da organização social sustentada por redes de reciprocidade (GAUDENZI; ORTEGA, 2016, p.3066). Gauzenzi e Ortega (2016) vão citar a contribuição da filósofa feminista Eva Kittay em desmontar “as teorias liberais da justiça e igualdade, ao sustentar que as relações de dependência são inevitáveis na vida social e inescapáveis à história de vida de todas as pessoas” (p. 3066). Para Kittay (2005), a vida social é estruturada pelos princípios do cuidado e da interdependência, marcando a centralidade da dependência nas relações humanas. A ética do cuidado apresentada pela filósofa vem propor uma nova demanda de justiça social. Nesse sentido, a CDPD trouxe um grande avanço ao

[r]econhece[r] que as pessoas com deficiência têm o direito à vida em pé de igualdade com os outros seres humanos. Essa afirmação, em si mesma, contesta a crença de que uma vida com deficiência é menos valiosa e, portanto, não precisa ser protegida. O direito à vida é uma afirmação de que a diferença por deficiência contribui para a

riqueza e a diversidade da condição humana e não é um déficit que precisa ser eliminado (DANDHA, 2008, p.46).

É, em verdade, que nós animais humanos somos interdependentes, pois precisamos uns dos outros. Nessa perspectiva, a ideia de autonomia é reconfigurada pela ideia de *igualdade na interdependência*, sendo esta, uma questão de justiça mais apropriada para pessoas com deficiência de acordo com as feministas da segunda geração dos estudos da deficiência. Assim, a ideia do cuidado como justiça social é uma enfática afirmação de que

as relações de dependência são incontornáveis e que o discurso da absoluta independência é perverso, posto que implique o desamparo como horizonte de nossas debilidades, o estudo da autora [Kittay] ajuda a ver o indivíduo autônomo como aquele que exerce uma escolha autônoma e não obrigatoriamente como aquele que é capaz de agir de forma independente (GAUDENZI; ORTEGA, 2016, p. 3066).

Nesse entendimento da interdependência humana, a autonomia não é desconsiderada, mas é entendida como “autonomia com apoio”; o que não é uma declaração de incapacidade, mas uma admissão honesta de que as pessoas com deficiência podem precisar de apoio para exercer suas capacidades. A professora indiana de direito internacional, Amita Dandha (2008), considera como emancipatório esse paradigma porque permite que uma pessoa admita *déficits* sem se sentir diminuída. Dandha ainda diz que o paradigma da interdependência deveria ser empoderador e emancipatório não apenas para as pessoas com deficiências, mas para toda a humanidade.

Essa construção do paradigma da interdependência pelas teóricas feministas da segunda geração dos estudos da deficiência foi contemplada pela Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD). Dandha (2008) por meio da análise da CDPD como uma conquista no campo do direito internacional, pondera que

A Convenção também confere a essas pessoas o poder de gerir seus próprios assuntos. Esse poder não está baseado no paradigma da independência, mas no da **interdependência**, que estabelece que capacidade e apoio podem ser contíguos. Uma pessoa com deficiência não precisa se declarar incapaz para obter apoio. Em consequência, a CDPD reconhece que uma pessoa com deficiência pode precisar de apoio para exercer sua capacidade legal, mas a obtenção de apoio não é motivo para concluir que a capacidade não existe. Esse paradigma da interdependência que permite a coexistência de autonomia e apoio é um avanço importante que a Convenção fez ao estabelecer um regime de direitos para as pessoas com deficiências. Ao reconhecer a autonomia com apoio, a CDPD deu voz às pessoas com deficiências, fez delas parte integrante da sociedade e assim concedeu espaço a um ponto de vista da deficiência sobre o mundo (DANDHA, 2008, p.36-37, grifo meu).

Pensando na interdependência como um princípio de justiça social e como confluência de relações e obrigações sociais, destaco o que fala (com autoridade) Eder Camargo em nome das pessoas com DV:

As pessoas com deficiência visual não querem negar ou dissimular o fato de que não enxergam. Querem, todavia, conhecer melhor sua deficiência, seus limites e potencialidades. Querem ter acesso ao patrimônio cultural e material. Querem ser

respeitadas e não subestimadas. Querem ocupar um espaço na vida social, querem ser tratadas com dignidade, acertar, errar, investir, mudar, enfim, exercer direitos e deveres comuns a qualquer indivíduo (CAMARGO, 2008, p. 16).

Se o universo cultural não estivesse construído em função de um padrão de normalidade, barreiras físicas, educacionais e atitudinais não seriam criadas e, por sua vez, a participação social e cultural da pessoa com deficiência seria uma evidência quotidiana. Isso posto, quero considerar a leitura de Nuernberg (2008) acerca das obras de Vigotski que versam sobre o desenvolvimento psicológico e a educação de pessoas com deficiência, entendida no conjunto da obra do psicólogo bielorusso (uma teoria geral do desenvolvimento humano), considerando o momento histórico de sua produção. Sobre a educação de pessoas cegas, uma importante constatação:

Ao revisar as perspectivas teóricas de seu tempo sobre o desenvolvimento e educação de cegos, Vigotski [1997]<sup>84</sup> nega a noção de compensação biológica do tato e da audição em função da cegueira e coloca o processo de compensação social centrado na capacidade da linguagem de superar as limitações produzidas pela impossibilidade de acesso direto à experiência visual (NUERNBERG, 2008, p. 308).

O que afirma os estudos de Vygotsky (1997), retomados por Nuernberg (2008) sobre o lugar da compensação social, é de que esse é estabelecido pela potencialidade da linguagem. E como a concepção de linguagem de que considero neste trabalho é a da linguagem como prática social, obviamente, a linguagem só pode cumprir o seu papel de compensação social, por meio das relações sociais estabelecidas entre os sujeitos com cegueira e seus pares e entre os videntes<sup>85</sup>.

Sem entrar no mérito das “funções psíquicas superiores” de que trata Vygotsky (1997), pois não é o foco deste estudo, venho citar o que informa o autor acerca do chamado “princípio de mediação semiótica do funcionamento psíquico”. Segundo Nuernberg (2008) e Góes (1995), esse princípio sustenta que o acesso à realidade se efetiva com base na intersubjetividade, por meio da significação e pela mediação do outro. “A propriedade da linguagem de conferir à realidade uma existência simbólica é, nesse caso, elevada à sua máxima potência” (NUERNBERG, 2008, p.311). De acordo com esse autor, não significa diminuir o papel da experiência concreta, mas que essa deve ser articulada aos processos de significação. O que se salienta, portanto, é o papel da mediação semiótica “na apropriação dos significados culturais que podem emergir a partir do contato com objetos objetivamente percebidos” (p.313).

---

<sup>84</sup> A obra principal de que trata Nuernberg (2008) é VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas V: Fundamentos de defectología**. Madrid: Visor. Quero destacar, nessa obra, os capítulos *El niño ciego* (pp. 99-113) no qual se dedica especificamente ao problema do desenvolvimento psicológico na presença da cegueira e; *Los problemas fundamentales de la defectología contemporánea*. (pp. 11-40).

<sup>85</sup> Vidente é um termo usado nos Estudos sobre Deficiência Visual e de uso corrente entre as pessoas cegas ao se referirem a quem enxerga. Em textos de especialistas da oftalmologia é costumeiro observar o uso do termo normovisuais.

No que se refere ao processo educacional de estudantes com cegueira, para superarem as desvantagens em relação aos que veem, vão dispor de vias alternativas para atuação na realidade e para apropriação de formas de ação sobre o ambiente marcadas na significação atribuída a elementos espaciais e às sensações proprioceptivas, auditivas e táteis. (Esse aspecto será detalhado e retomado no capítulo 7). Sobre a acepção dupla dada a lexia “mediação” por Vygotsky, em suas formulações teóricas, Nuernberg (2008, p. 308) descreve:

a) como mediação semiótica, em que ele considera que a palavra promove a superação dos limites impostos pela cegueira, ao dar acesso àqueles conceitos pautados pela experiência visual - tais como cor, horizonte, nuvem etc. - por meio de suas propriedades de representação e generalização; b) como mediação social, em que ele aponta para as possibilidades de apropriação da experiência social dos videntes. Essas duas formas indissociáveis de mediação, inclusive, são compatíveis com as atividades comumente desenvolvidas na educação de cegos, a saber, a Orientação e a Mobilidade e as Atividades da Vida Diária<sup>86</sup>.

O que o autor disse que “são compatíveis com as atividades comumente desenvolvidas na educação de cegos, a saber, a Orientação e a Mobilidade e as Atividades da Vida Diária”<sup>87</sup>, significa que a pessoa com DV tem capacidade para sua mobilidade de ir e vir, bem como desenvolver atividades domésticas. Sobre a mediação semiótica, a questão será melhor desenvolvida no quarto capítulo. Por ora, quero abordar o aspecto da mediação social, em que se deve dar destaque as relações entre aqueles que não veem e aqueles que veem, ao que referi anteriormente como “interdependência”. Alguns autores dão grande destaque à pessoa que vê (a vidente) nesse processo da mediação, mas eu quero dar destaque às relações construídas na interação propriamente ditas. Quando as relações são construídas pela sororidade do vidente com o indivíduo que não vê, este terá plenas condições de ação sobre o ambiente. Esse entendimento precisa estar presente, sobretudo nas instituições de educação básica, que tem estudantes com DV, sabendo-se que

O desenvolvimento das funções de atenção concentrada, memória mediada, imaginação, pensamento conceitual, entre outras, deve ser a prioridade da educação oferecida a esses sujeitos, tanto no âmbito do ensino especial quanto no ensino regular. Cabe, portanto, canalizar os esforços, promovendo através da ação mediada a formação de sistemas funcionais que favoreçam ao sujeito a apropriação do conhecimento e o desenvolvimento de competências que resultem em sua autonomia. (NUERNBERG, 2008, p. 313)

<sup>86</sup> A Orientação e Mobilidade é uma disciplina voltada ao desenvolvimento de competências para a locomoção e a orientação da pessoa com DV nos ambientes internos e externos; *Atividades da Vida Diária* (AVD) agrupam um conjunto de técnicas para a autonomia no ambiente doméstico. Desenvolvi entre os anos de 2004 e 2005, a atividade de professora de AVD no Instituto Benjamin Constant (IBC).

<sup>87</sup> “A maioria dos estudos em psicologia experimental enfatiza o valor funcional e mesmo instrumental da atenção, o que não é destituído de importância do caso da deficiência visual adquirida. Para as ações da vida prática, é aprender a prestar a atenção aos signos que chegam pela audição e pelo tato: reconhecer pessoas pela voz, ouvir o ruído dos carros para atravessar a rua, usar as sensações táteis dos pés e aquelas transmitidas pela bengala, perceber signos auditivos para saber a posição e distância de objetos do ambiente etc.” (KASTRUP, 2007, p.71-72)

Retomando a premissa lançada por Dandha, em 2008, acerca da proposta da interdependência como empoderadora e emancipatória para toda a humanidade, não apenas às pessoas com deficiência, quero enfatizar o valor das relações sociais entre os animais humanos, cuja necessidade de compreensão mútua é ontologicamente individual e social (RIOS, 2013). Se os videntes compreendessem que a pessoa cega não é uma pessoa incapaz, que ela precisa dotar sua vida de sentido, de onde pode retirar tanto a autoestima quanto o reconhecimento social para o que é e o que faz.

O valor da perspectiva da deficiência [na CDPD] é reforçado por outros direitos políticos e civis, tais como o direito à liberdade e à segurança, a liberdade de manifestação e expressão, a integridade física e mental. O direito à participação política é um reconhecimento de que a vida das pessoas com deficiências não pode ser organizada pelos que não têm deficiências e que há uma dimensão de deficiência em todas as leis e políticas; desse modo, essas leis e políticas não devem ser decididas sem a participação plena das pessoas com deficiências. (DANDHA, 2008, p.46)<sup>88</sup>

A autonomia é um objetivo, uma necessidade e um direito da pessoa cega, contudo é uma autonomia baseada na empatia e cooperação mútua, ou seja, uma autonomia com apoio. Não há nada vergonhoso nisso, pelo contrário, é um ato de sinceridade e de firmeza diante do ambiente, do outro e da vida. Liana, assim como todos os outros participantes da pesquisa falam abertamente da necessidade de apoio. Contudo, os seus ambientes familiares muitas vezes são controversos e não contribuem com a almejada autonomia:

Então quando a gente precisa das pessoas, do auxílio, as pessoas elas ficam muito nervosas, parece que o problema é MAIS DIFÍCIL pra elas do que pra gente mesmo que tá vivendo o problema. A gente passa a ser um PESO pras pessoas, parece que a gente tá dando MUITO trabalho pra elas, elas fica muito irritada com a gente. Às vezes a gente, se fica deprimido, mais chateado, não pelo fato de não tá vendo, mas pela falta de compreensão. Uma vez eu escrevi uma carta pra Deus e falei pra Deus: “eu só quero ser gente. Então, às vezes a gente, eu num quero nada, só quero ser gente, porque ô meu Deus, eu sofro pela falta de compreensão das pessoas.” Uma vez eu disse isso pra Deus e ainda quando eu tinha um pouco de visão. E agora, eu tô passando por isso de novo. [Excerto 1 - Liana ao falar de sua nova condição, antes com baixa visão, Dados do Grupo Focal 1]<sup>89</sup>

Se todos os humanos reconhecessem que não vivem isolados, que dependem uns dos outros e que isso é um valor positivo, e que a deficiência não é um problema individual, reconhecê-la-iam como uma questão sociopolítica e que faz parte da diversidade da humanidade. Todas as pessoas são dependentes em diferentes momentos da vida – na infância, na adolescência, na velhice, na doença, nos afetos etc. É nesse sentido que em consonância com a premissa de Dandha (2008), proponho a valorização da interdependência como um mecanismo de se atingir a tal apregoada igualdade conforme defendida pelas

<sup>88</sup> LANNA JÚNIOR, M. C. M. (Comp.). **História do Movimento Político das Pessoas Com Deficiência no Brasil**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos de Pessoa com Deficiência, 2010. 443p.

<sup>89</sup> Grupo Focal realizado em 29/11/2019.

feministas da segunda geração do MSD. Para as pessoas com DV, a questão da autonomia é algo que lhes é muito caro. Assim, interdependência como um valor a ser respeitado e propagado entre as pessoas com DV e seus familiares irá ressignificar a noção de autonomia. E as noções de independência e produtividade precisam ser questionadas, pois são valores morais capitalistas monopolizantes sustentados pelas pessoas sem deficiência que não consideram a diversidade da experiência de viver em um corpo com impedimentos.

Exaltar os valores fundamentais da vida, os direitos humanos e a celebração da diferença é o que fazem os sujeitos com deficiência em sua relação intrapessoal e interpessoal. Nesse sentido, a experiência da “deficiência” proporciona um sentido de comunidade, a qual só é materializada na interdependência. Diferentemente de uma existência na individualidade, mas uma existência como parte de um todo de diferentes, ou seja, uma comunidade como aborda Segato (2010).

Nunca se foi tão individualista como no contexto atual, nesse momento em que vivemos o contexto de uma pandemia, a do Covid-19, percebendo os reflexos dessa individualidade narcísica, como analisa Rajagolapan em transmissão da Abralín de 06 de maio de 2020<sup>90</sup>; afirma ele que sociedade não é multidão ou agremiação de pessoas. “A melhor forma de educar o povo” é por uma necessária conscientização social como preconizava Paulo Freire. “Ou seja, coloca[r] em suspense o meu bem-estar e pensar no bem-estar da comunidade, [...] uma sociedade mais ampla”. Segundo Rajagolapan, faz muito mais sentido esse senso de responsabilidade coletiva, o que é ser uma sociedade de fato, e não aquela dirigida pelos negócios (mercado). Essa análise do linguista corrobora o conceito de interdependência que estou discutindo nessa seção. É um conceito levantado pelas feministas com deficiência, da segunda geração do MSD, que bem se aplica às vidas das pessoas com cegueira e, também a toda a sociedade, como eu defendo com base na asserção de Dandha (2008), de que interdependência é emancipação, é empoderamento. Na minha concepção, interdependência é a soma de participação com solidariedade e converge ao princípio de comunidade. Em consonância com esse princípio, pude verificar o quanto as/os participantes da pesquisa enfatizam do desejo de estarem convivendo com seus pares.<sup>91</sup>

A ideia da interdependência não é reconhecida no exemplo do *excerto 1*. O relato de Liana mostra que, em seu ambiente familiar, ela é responsável tanto pela limpeza da casa, das roupas, quanto da preparação das refeições para toda a família, ela contribui significativamente para a sua comunidade, no entanto, não recebe o apoio nos momentos que necessita. Tal situação a faz sentir-se mal a ponto de não se sentir “gente”. “[E]u quero ser gente. Então, às vezes a gente, eu num quero nada, só quero ser gente, porque ô meu Deus,

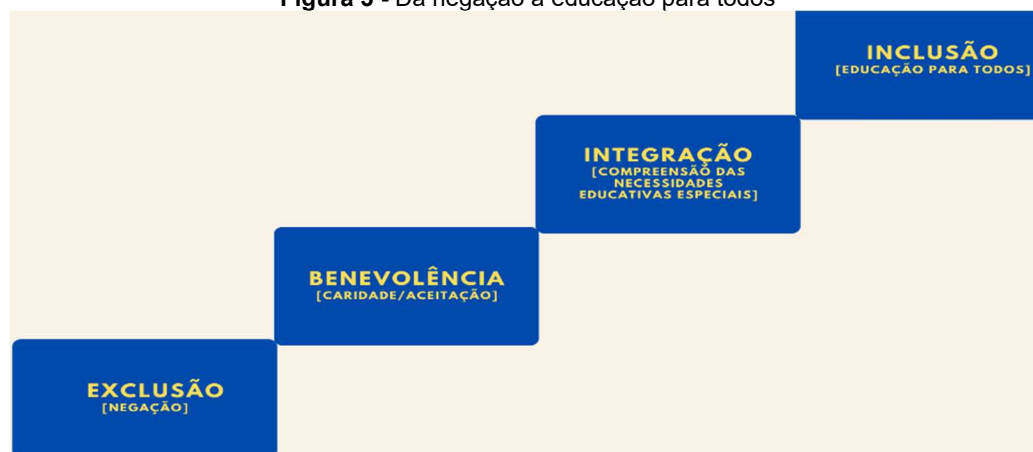
<sup>90</sup> RAJAGOLAPAN, K. Linguagem e sociedade em tempo de isolamento. Abralín. In: <https://www.youtube.com/watch?v=g-vEw5u4V3M&feature=youtu.be>

<sup>91</sup> A biblioteca como esse espaço de encontro/convivência/comunidade.

eu sofro pela falta de compreensão das pessoas.” Nessa situação abordada por Liana, podemos perceber que a diferença trazida pela DV é compreendida nas relações familiares negativamente, o que agudiza conflitos e tensões que pressionam a existência da pessoa cega. Conforme tratei no capítulo 1, é importante se considerar os aspectos históricos e simbólicos em torno da cegueira para entendermos as discriminações vividas pelas pessoas com DV nos mais diferentes ambientes, inclusive nos familiares. A forma de compreender e tratar a deficiência, a partir dos estudos da deficiência e do MSD passou a ser comparada com outras formas de opressão e humilhação pelo corpo como o sexismo e o racismo. Por isso, o neologismo *disablism* foi criado para denunciar a cultura da normalidade que oprime e discrimina as pessoas com deficiência<sup>92</sup>.

Em prol da superação das diversas formas de discriminação e conscientização da convivência com a diferença que se chegou ao paradigma da inclusão a qual deve começar pela educação. Assim, entendo que viver o paradigma da inclusão, seja viver em sociedade ou viver uma sociedade de fato, é conforme a leitura de Rajagolapan (2020).<sup>93</sup> “Quando se fala em Educação Inclusiva não é para apagar as diferenças, não é para exterminar as diferenças: é para manter vivas e ativas porque a inclusão nos ensina que aprender respeitando e valorizando as diferenças de cada um, resulta numa melhoria da educação para todos” (RODRIGUES, 2013, p.58). A figura abaixo sintetiza as fases de uma longa trajetória até chegarmos à proposição de uma sociedade inclusiva:

**Figura 3 - Da negação à educação para todos**



Fonte: Elaboração da autora conforme documento da Unesco (2005) “Orientações para a Inclusão: Garantindo o Acesso à Educação para Todos”.

<sup>92</sup> *Disablism* significa “ ‘Ideologia de opressão aos deficientes’ é uma tradução composta para o neologismo *disablism* em língua inglesa. O conceito de *disablism* é uma analogia ao sexismo e ao racismo. A ideologia que oprime os deficientes supõe que há uma superioridade dos corpos não deficientes em comparação com os corpos deficientes” (DINIZ, 2012, p.10).

<sup>93</sup> Veja a nota explicativa nº 46.

No caso do Brasil, em relação às pessoas com deficiência, Assunção (2016) salienta que a educação desse grupo chamada por muito tempo como educação especial – por ser oferecida em instituições ou classes especiais, separadas ou distanciadas:<sup>94</sup>

[...] ocorreu de forma diferente do restante do mundo, já que não podemos a rigor falar que passamos pelas quatro fases concomitantemente com os países desenvolvidos. Por exemplo, enquanto nos países europeus e da América viviam o momento da institucionalização, o Brasil segregava totalmente as pessoas com deficiência, negligenciando qualquer tipo de atendimento. (ASSUNÇÃO, p. 50)

O paradigma da inclusão para a educação constitui-se, portanto, como “uma forma dinâmica de responder positivamente à diversidade dos alunos e de olhar para as diferenças individuais não como problemas, mas como oportunidades para enriquecer a aprendizagem” (UNESCO, 2005, p. 9). No Brasil, apesar das contingências e incoerências políticas na gestão educacional, a inclusão tem avançado chegando a ser realidade também nos Institutos Federais de Educação Profissional, Tecnológica e Científica, os quais estão presentes em todos os estados da federação como expansão da educação profissional oferecida na rede federal. Complementando a questão do avanço da inclusão, vale destacar os atores sociais responsáveis por esse processo que aparecem na Lei Brasileira de Inclusão (LBI, Lei nº. 13.146/2015) em seu parágrafo único de artigo 27: “É dever do Estado, da família, da escola e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação (BRASIL, 2015, p. 83). Essa relação de dever que não é de um único ator, mas inclui a sociedade como um todo, a qual não é um mero pano de fundo, nos termos de Rajagolapan (2020), é mais uma indicação de que a interdependência é um valor que precisa ser desenvolvido e ampliado, em contraponto ao individualismo.

“A demanda por justiça não pode ser referida à ética individualista subordinada à hipervalorização da ideia de independência” (GAUDENZI; ORTEGA, 2016, p. 3066). A supervalorização da individualidade em detrimento da sociabilidade, manifestada no alto valor dado ao indivíduo e no desprezo ao valor das redes de reciprocidade é uma marca do *self* individualista. De acordo com Gaudenzi e Ortega (2016), o *self* individualista ou atomístico deve ser superado por um *self* relacional ou social. Os autores fazem a distinção entre essas duas predisposições do *self*, a qual, destaco no quadro a seguir.

---

<sup>94</sup> Opto pelo termo distanciada/o em substituição a segregada/o, apesar deste ser o mais recorrente, pois a ideia de segregação, embora seja factual em relação às pessoas com deficiência, a meu ver, no que tange às instituições pioneiras (dentre as que vieram depois) que ofereceram educação para as pessoas com deficiência, o que elas realizaram não foi uma segregação, ao contrário, foi uma forma de inclusão daquelas pessoas que não tinham acesso ao conhecimento



Quadro 2 - *Self* individual/*Self* relacional

Self Atomístico/individual	Self relacional/social
Princípio da autonomia como central para a identidade pessoal; Criador da própria identidade; Autogoverno; Supervalorização da individualidade em detrimento da socialidade; Alto valor dado à independência; Em primeiro lugar valores como autodeterminação e autorrealização; Como secundários: confiança, amizade, o cuidado e a responsabilidade; Sujeito independente submetido apenas a si mesmo e ao comando da razão.	Sujeito como o produto do encontro com outro; Confluência de relações e obrigações sociais como constitutivas da identidade; Não existe uma identidade separada da experiência intencional com o outro; A relação com o outro é a unidade central para a construção do <i>self</i> ; Relação interpessoal; Valor à interdependência; Confiança, amizade, o cuidado e a responsabilidade como valores primeiros; O cuidado como demanda de justiça social.

Fonte: Elaboração da autora de acordo com Gaudenzi e Ortega (2016).

Quando comparamos as características da individualidade com a da sociabilidade, percebemos que para uma sociedade verdadeiramente inclusiva, a sociabilidade precisa ser valorizada e promovida, uma vez que está diretamente ligada à relação com o outro, com a justiça e a responsabilidade social. Nesse sentido, é que devemos entender o conceito de interdependência.

A ordem visiocêntrica do discurso não é apenas opressora e nem é simplesmente imposta às pessoas cegas pelas pessoas videntes. Pelo fato de a visão ser marcada como superioridade, os videntes colocam-se numa condição de sobreposição em relação à pessoa que não enxerga. Em função disso, a educação, bem como outras relações são estabelecidas pelos padrões de quem vê, ou seja, pelos padrões da visualidade. Nesse cenário, pessoas cegas e pessoas videntes constroem seu próprio sentido do “*self* individual ou *self* social” dentro dos limites de seus contextos discursivos visiocêntricos, e constroem suas alegrias e emoções, frequentemente como consentimento consciente a determinadas restrições, e, também, como forma de resistência. Há um desconhecimento das especificidades do ser cego por parte de quem vê, o que comumente, perpetua-se em razão desse sentimento hegemônico de superioridade aportado na memória da cegueira como negação da vida.

## 2.5 *Analfabetismo: a cegueira (ainda) como metáfora*

Nesta seção proponho discutir sobre a equivalência entre analfabetismo e a metáfora da cegueira, que é comumente indicada socialmente. Sabemos que as pessoas que não têm escolarização e são chamadas analfabetas, convivem com situações de preconceito por sua condição, além de terem muitas restrições em sua participação ou mobilidade social. As pessoas enquadradas como analfabetas são marginalizadas, pois não alcançam os

letramentos dominantes – aqueles gerados na escola, na academia, na tecnocracia – representados socialmente como superiores e, ainda, são colocadas em desvantagem por não disporem de um histórico de letramentos particulares como outros cidadãos (RIOS, 2013). Sem entrar no mérito das causas do significativo número do analfabetismo no Brasil – mas ousar dizer que a sua raiz faz parte da histórica distribuição desigual de recursos e renda do país – e a respectiva complexidade, quero enfatizar que para a elite brasileira nunca faltou educação, nem escolas ou universidades, por isso, para esta elite nunca faltou letramento. Está aí, “o vínculo entre a educação da cultura de elite e o letramento” (RIOS, 2013, p. 344) e o discurso de que para a pessoa “analfabeta” falta algo, ou falta muita coisa.

Feitas essas considerações, que remetem o analfabetismo à falta, ao desfavor, quero levantar a discussão de que a cegueira também é metáfora para o analfabetismo conforme identificado por Sousa (2017) em sua pesquisa de mestrado, na seção “Metáfora da cegueira” (p.80). A pesquisadora reitera a concepção de suas colaboradoras acerca da iterada relação entre conhecimento e visão: “o conhecimento pode abrir os olhos e as fazer enxergar e assim começar a ver o mundo literalmente de outra forma” (p. 80). Ao analisar alguns relatos das mulheres entrevistadas, Sousa (2017) depreende que, enquanto em um relato há implicitamente “o desvelamento da metáfora da cegueira”, noutro a metáfora é explícita, ou seja:

uma pessoa que não sabe ler está representada metaforicamente por uma pessoa que é cega. A expressão “pra hoje eu tá enxergando várias coisas” está representada como alguém que já consegue ler. O relato foi feito por meio de uma entrevista feita à TV Justiça em que a idosa fala sobre a experiência de ter visitado um museu pela primeira vez. A alegria expressa no sintagma: “É maravilhoso demais” revela a intensidade que o descobrimento da leitura pode proporcionar para aqueles que outrora eram “cegos”. (SOUSA, 2017, p.81)

Essa contatação de Sousa (2017) vem corroborar a discussão que realizei no primeiro capítulo acerca da força discursiva ocidental que toma a visão como representação do conhecimento, bem como seu meio de acesso. Esse aspecto é o que vem constituir o que Lima e Magalhães (2018) denominam “ordem visiocêntrica do discurso” – o que aprofundarei no capítulo 4. Assim é o sentido da visão, ou seja, a capacidade de ver (enxergar) que pauta não apenas a linguagem, mas as práticas sociais e seus elementos constituintes. A visão é, portanto, considerada a medida de todas as dimensões do saber, sobretudo, o tecnocientífico. Além de ser a medida para acionar os desejos das satisfações pessoais de consumo de objetos e coisas disponíveis ao alcance dos olhos nas vitrines e prateleiras concretas e as virtuais. Desse modo, ser letrado é enxergar coisas e, também enxergar direitos, conseqüentemente, é caminho de busca por esses direitos. Sousa (2017) ao abordar a relação do analfabetismo com a cegueira, implicitamente, traz a relação do letramento (conhecimento) com o sentido da visão, ao considerar o seguinte:

[foi] possível perceber por meio das entrevistas focalizadas e dos debates em sala de aula, a representação que essas idosas têm sobre suas vidas e sobre seus direitos. Isso foi apresentado na metáfora da cegueira, quando elas se identificam como “cegas” nos mais diversos contextos em que convivem nessa sociedade letrada. Essa representação se justifica em função de um direito muito importante que lhes fora negado ainda na infância, o direito de estudar (SOUSA, 2017, p.114).

Não se trata de negar a importância da visão em nossa vida, tampouco de desfavorecer o seu papel na relação com o conhecimento e com a ciência, não obstante, o que insisto em problematizar é a sua representação hegemônica que impede ou limita de se considerar outras formas de acesso aos saberes não sustentados pela visualidade e ainda, estigmatiza as pessoas que não veem. Também não se nega, de acordo, com Rios (2013), que o letramento, em parte, de uma maneira ou de outra, ampara a resolução de problemas, como o citado por Sousa (2017) a que referi acima. Contudo, temos sempre de ter em questão, de que a cultura letrada não é socialmente igualitária, pelo contrário, é historicamente uma cultura de privilégio para a elite. Como nos aponta Rios (2013):

A função desse problema na prática social é a sua tendência a representar a aprendizagem dos letramentos de sistemas na escola como pré-condição para o desenvolvimento individual e social, ao mesmo tempo em que isso pressupõe a marginalização de alguns letramentos do mundo da vida, processo que a escola normalmente reproduz, contribuindo assim, extensivamente, para a naturalização de relações de poder em referência às práticas socioculturais. Em contraste, vários estudos na abordagem ideológica do letramento mostram que a questão subjacente à relação letramento/desenvolvimento é mais complexa do que a forma como tem sido tratada por organismos internacionais. (RIOS, 2013, p.344)

Essa análise do autor acerca da relação de poder sobre as práticas socioculturais de “letramento do mundo da vida”, aqueles dos grupos socialmente desprestigiados vem em consonância com o que observei em relação às pessoas com cegueira adquirida. Se aqueles grupos são discriminados por não fazerem parte de uma elite cultural, ainda mais as pessoas que além de não fazerem parte, também se tornaram pessoas com deficiência visual (cegas ou com BV). Se ser letrada/o/alfabetizada/o é enxergar e se apossar do conhecimento, o contrário dessa equivalência também é uma representação admissível e sustentada socialmente. Isto é, a pessoa que não enxerga ou que se tornou cega é considerada uma pessoa analfabeta, uma pessoa não letrada, pois deixa de ter o acesso às formas dominantes e convencionais de letramento, sobretudo da escrita. Quero dizer que se a cegueira é metáfora para o analfabetismo, também o analfabetismo é metáfora para a cegueira. Como tratei na seção 2.3, a pessoa que adquire a cegueira perde a sua elegibilidade em muitas práticas e condições, e uma delas é a sua condição de pessoa letrada. Tal condição poderá ser duradoura quando a pessoa não tem acesso (ou desconhece) as atividades educativas e reabilitacionais e/ou não tem acesso à tecnologia assistiva.

Nesse contexto, a autonomia da pessoa com DV, em muitos domínios da vida que dependem da leitura e da escrita ficará comprometida, como acompanhar seus extratos

bancários, suas contas e despesas domésticas, suas correspondências, assinar documentos, talões de cheques etc. Para a pessoa voltar a realizar a sua assinatura de forma autônoma, sem precisar carimbar sua digital (atitude essa correspondente àquele que não é alfabetizado) precisará de realizar uma atividade educativa-reabilitacional específica, chamada “escrita cursiva”<sup>95</sup>, na qual passará por treinos para retomar o domínio da sua assinatura, a qual não se dá na forma em relevo, por meio do Sistema Braille como os demais registros escritos.

É nesse ínterim que venho situar essa pesquisa para discutir os letramentos nesse contexto específico da cegueira adquirida, não por um viés do modelo autônomo de letramento ou da regulação, haja vista a força discursiva que alicerça o letramento à racionalidade de que é uma condição de resolução de problemas. Mas o viés que proponho e defendo é o ideológico, o transformativo, em prol da emancipação, considerando a exemplo de Freire (2020), a “Pedagogia da Esperança”. Segundo Rios (2013, p. 343):

Usos e valores voltados para os letramentos de sistemas estão interligados e um reforça o outro, mas os valores revelados por meio de representações sobre os usos podem ser de natureza reprodutiva ou transformativa. Esse local de luta dentro das práticas envolve a mudança discursiva ao lado da mudança social (Fairclough, 1992) e pode ser visto como um incentivo para os/as educadores/as e os/as professores/as de língua já engajados/as numa abordagem ideológica do letramento, e também àqueles/as não engajados/as, com a finalidade de construção de novos discursos reveladores das questões e dos problemas que atualmente iluminam o debate sobre o impacto da leitura e da escrita na diversidade sociocultural.

Isso posto, meu objetivo é não apenas desconstruir, mas fazer emergirem novos discursos que tragam questões sobre (práticas de) e o impacto da leitura e da escrita na diversidade sociocultural, ainda desconhecida, que é a das pessoas com cegueira adquirida. A questão do letramento e do discurso como prática social será discutida nos capítulos metateóricos, 4 e 5 respectivamente.

“A vida cotidiana é permeada de leitura e escrita” (BARTON; LEE, 2015, p. 39), e as pessoas com DV também vivem a necessidade de lidar com situações que envolvem a leitura e escrita. Contudo, por situações várias, desde desconhecimento a limitações econômicas e estruturais, essas pessoas ficam privadas do exercício da leitura e da escrita. Os relatos das pessoas com DV que identifiquei acerca dos seus usos, necessidades e representações da leitura e da escrita serão apresentados nos capítulos de análise (6 e 7).

As ações letradas são uma construção social realizadas e (ansiadas/desejadas) pelas pessoas com deficiência visual e estas são possíveis, por meio de interações reais (FAIRCLOUGH, 2012) que acontecem num contexto específico, o qual é – e foi – o ponto de partida (e o ponto de chegada). Refiro-me à biblioteca Braille, a Biblioteca Braille “Dorina Nowill” (BBDN) que apresentarei no próximo percurso, no capítulo metodológico. Venho

<sup>95</sup> A escrita cursiva como uma atividade educativa-reabilitacional para a pessoa com DV adquirida passa por exercícios de reconhecimento dos traçados das letras e registro no espaço delimitado para as assinaturas. Dependendo do tempo que ficar sem exercitar a escrita, a pessoa com DV adquirida poderá necessitar de realizar atividades motoras preparatórias.

então ressaltar, como aponta Street (1984), a importância do contexto, o *contexto situado*, em que as atividades de leitura e escrita são singulares, alternativas e cujos significados produzidos na vida cotidiana das pessoas com deficiência demandam uma análise qualitativa sensível.

Além da metáfora do analfabetismo, outra metáfora nodal no contexto da cegueira adquirida é a metáfora da *i/mobilidade*. Ambas funcionam tanto como metáfora, como categoria de vida, num determinado tempo e espaço. Quando a pessoa adquire a cegueira, uma das primeiras implicações é a questão da autonomia da mobilidade, ou seja, a autonomia em seu direito de “ir e vir”. Dito de outro modo, ousar dizer que tal condição imposta pelo contexto social, por seus ambientes inacessíveis, vai ferir um princípio fundamental de uma sociedade urbanizada como a que temos no século XXI, que é o da mobilidade, ou nas palavras de Lemos (2009), “a cultura da mobilidade”, que implica “a mobilidade de pessoas, objetos, tecnologias e informação sem precedente” (LEMOS, 2009, p. 28).

Com a aquisição da cegueira, a pessoa passa a ficar dependente (ou até refém) ou submissa a ajuda alheia. Ela voltar a exercer a sua autonomia no deslocamento e na mobilidade necessitará passar por um treinamento específico para o uso da bengala, instrumento importante para a garantia da segurança da pessoa – que é oferecido por centros de educação especial para pessoas com deficiência visual ou centros de reabilitação – chamado Orientação e Mobilidade (OM)<sup>96</sup>, o qual demanda tempo e adaptação da pessoa. Trago a experiência relatada por *Dorina* acerca de sua aprendizagem de OM, para explicitar essa questão: “*Eu demorei um ano e seis meses, mas foi um aprendizado de primeira. Hoje em dia, eu nunca caí de bengala [...] nem com e/ela nem com a falta dela*”. Trouxe essa questão da mobilidade para apresentar como ela impacta diretamente na vida e no corpo da pessoa que adquire a DV. Se a pessoa não buscar a superação do medo e a aprendizagem da OM, ficará com muitas restrições em suas ações; como aconteceu com *Eduardo*, que passou seis anos somente em casa, nas suas palavras, “parado”. A questão da mobilidade/imobilidade envolve além dos meios de transporte/locomoção como também os meios de comunicação, incluindo aí os novos dispositivos tecnológicos, como os móveis. No caso das pessoas que adquirem a cegueira, tem suas mobilidades estrangidas por imobilidades infra estruturais e dificuldades de acesso e de deslocamento.

Podemos considerar conforme Lemos (2009) que existem diferentes graus de mobilidade, os quais expressam diferentes poderes e controles contemporâneos que envolvem tipos de acesso a máquinas, tecnologias, redes, espaços físicos, espaços culturais, linguísticos, dentre outros. Assim tanto a metáfora do analfabetismo (que remete à ignorância, ao não saber), quanto a metáfora da imobilidade são duas implicações que recobrem a vida

---

<sup>96</sup> Vide nota 31.

de homens e mulheres que se tornam pessoas cegas de privação (que é um tipo de violência) e aviltamento conforme as palavras de *Liana* (no excerto 2.2) e na de *Daniel*: “Quando o mundo nos vê, eles [...]: ‘ah, coitadinho, um cego’. Não, cego coitadinho não<sup>97</sup>”. Como aponta Acosta (2018), é uma violência (que na modernidade) é construída por meio do conhecimento e de epistemologias sobre o mundo social, na qual, desqualifica-se, subjuga-se, classifica-se, julga-se e se condena:

Essa construção é fruto de um desenvolvimento histórico que ocorre (não somente, mas em grande parte) no plano discursivo. Acresce-se a isso a ampliação do caráter discursivo das sociedades na modernidade, tendo em vista que “com as novas tecnologias digitais, vem-se dando uma espécie de ‘radicalização do uso da escrita’ e nossa sociedade parece tornar-se ‘textualizada’” (MARCUSCHI, 2004). Isso evidencia a importância ampliada que o discurso ganha, e como as supracitadas tecnologias de texto são aprimoradas, bem como outras são criadas, para a manutenção dos ‘regimes de verdade’ que, conseqüentemente, legitimam práticas de exploração e dominação. Nesse jogo de aprimoramento/criação, as práticas sociais colonizam o ambiente virtual e, nele, outras práticas vão sendo desenvolvidas na produção de sentidos que sustentam essas ‘novas velhas práticas’. Sob essa configuração, as práticas sociais – adaptadas a partir das práticas tradicionais para integrar as contingências do ciberespaço, e as novas, que são, nele, formuladas tendo como fonte os antigos paradigmas dos regimes de verdade – constituem-se como grande foco de interesse para a pesquisa social crítica, e em especial, por essa centralidade da textualidade, para a ciência linguística. Nesse âmbito, a investigação discursiva pode, por meio de sua expertise, contribuir para a compreensão dos processos sociais engendrados e para o desvelamento de discursos que visam à manutenção do estado de coisas e da opressão violenta sobre grupos sociais de menor poder simbólico (BOURDIEU, 2011), produzindo, assim, conhecimentos que têm o potencial de promover mudanças sociais. (ACOSTA, 2018, p. 104)

Isso posto, faço a seguinte reflexão: para uma pessoa que nasce cega, o estigma da cegueira é marcado; contudo, ela desde a tenra idade apreende o mundo pelas outras vias perceptuais e tem na cegueira a sua forma de conhecimento. No entanto, para a pessoa, já adulta, que vem a passar por uma profunda privação sensorial, ela que, como parte de um contexto sociocultural, poderia também, entender a cegueira como “um cataclismo” e de repente, se “encontra” nessa condição, podemos pressupor a força desse tributo em sua vida; ou como seus papéis (ou identidades) são afetados pela ruptura vivencial.

A seguir apresento um apanhado de excertos que trazem referências a como os participantes com DV adquirida se autoavaliam no contexto atual de suas vidas – ou seja, como se veem como pessoas com DV.

**Quadro 3 - Como os participantes com DV se autoavaliam**

Como se autoavaliam <sup>98</sup>
[Excertos 4]
[a] “Como eu tenho essa parte muito alegre, atriz, é do lado humor educativo”
[b] “ainda tenho um problema na cabeça, né que eu sou dislexia/ eu sou ritmia, ritmia que atrapalha a fala e a inteligência”

<sup>97</sup> Dados da entrevista realizada em 28/07/2019.

<sup>98</sup> Entrevistas gravadas de maio a outubro de 2019.

- [c] “escrever, eu só escrevo errado, num fui boa aluna”  
 [d] “Eu amo muito conversar”  
 [e] “porque eu eu/ muito tímida, sou. Não parece, mas eu sou muito tímida, sabe.” (MARTA)
- [f] “sou uma pessoa simples, cativadora”; “as vezes eu tenho vergonha aqui, igual a minha resposta ali, que eu falei” (SAMUEL)
- [g] “mas eu num acho que sou bem em termo de fala, assim...” (FABRÍCIA)
- [h] “O o resto é-é é um Constantino meio quieto”; “Ah, então eu num tenho muita leitura, assim, negócio não”; “tá limitada...a a minha própria vida do jeito que eu/ a idade e os problemas de saúde e os problemas locais em casa” ;  
 [i] “eu tentar explicar alguma coisa pra pessoa, mesmo que só os intelectuais que entenderia a-a minha voz, o meu jeito de falar. Errado ou não.” (CONSTANTINO)
- [j] “aí eu tenho um bloqueio dentro de mim, que eu demoro, eu enfiei isso na cabeça, que eu demoro a aprender as coisas; “porque cada um tem um problema, aí eu já tenho esse problema da/do do barulho na minha cabeça” (DORINA)
- [k] “Coom três meses eu já tava lendo o Braille. Lendo e escrevendo” (EDUARDO)
- [l] “Mas como agora é eu tô vendo que eu tenho potencial muito, assim, humildemente” ;  
 [m] “Aquele cara, em nenhum momento, ele baixou aa cabeça porque ele amava tanto TUDO que ele fazia.” (DANIEL)

### *Algumas considerações*

É inegável considerar que a sociedade contemporânea é marcadamente visual, com artefatos e tecnologia visual, por meio dos quais as pessoas interagem. Nesse ínterim, é preciso refletir se o lugar sociocultural da cegueira é, em alguma medida, o negativo dos valores associados à capacidade de ver em que, quanto mais uma cultura valoriza a visão, mais tende a depreciar as pessoas que não veem. E no campo das relações e cotidianidade — com as famílias das pessoas com cegueira —, as famílias entendem corpos que não enxergam ou que enxergam de forma mínima (baixa visão)? Apesar de todas as conquistas tanto no campo do conhecimento, das tecnologias e inovação, e, sobretudo da legislação no que tange aos direitos das pessoas com deficiência, ainda prevalecem as concepções que ligam a deficiência visual à incapacidade

As concepções presentes no senso comum acerca da cegueira são aquelas que lhe atribuem a noção de incapacidade, de infortúnio, de “perda da vida” — a exemplo do personagem Frank (de *Perfume de Mulher*), suscita a problematização sobre como se posiciona o sujeito em sua nova condição — de alguém que adquire a cegueira na idade adulta — numa sociedade de hegemonia visiocêntrica (ou nas palavras de Lima, 2015, uma sociedade que guarda uma ordem visiocêntrica do discurso). Essa nova condição é uma fratura identitária, que envolve várias reações de ordem psicofísicas, que demandam tempo para serem vividas e superadas. As pessoas com DV adquirida na idade adulta, passam a ter

restrições (após a aquisição da cegueira) em várias áreas da vida cotidiana, perdendo, sobretudo, a condição de pessoas letradas. Nesse sentido, a cegueira se iguala à condição do analfabetismo.

No próximo capítulo, definirei o percurso metodológico que sustenta a pesquisa, descrevendo o cenário, as/os participantes da pesquisa, além das estratégias de geração de dados e composição do corpus.



### 3º CAPÍTULO

---

## *PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA: POSSIBILIDADES E ENCONTROS*

### Poema dos Dons

Ninguém rebaixe a lágrima ou rejeite  
esta declaração da maestria  
de Deus, que com magnífica ironia  
deu-me a um só tempo os livros e a noite.

Da cidade de livros tornou donos  
estes olhos sem luz, que só concedem  
em ler entre as bibliotecas dos sonhos  
insensatos parágrafos que cedem

as alvas a seu afã. Em vão o dia  
prodiga-lhes seus livros infinitos,  
árduos como os árduos manuscritos  
que pereceram em Alexandria.

De fome e de sede (narra uma história grega)  
morre um rei entre fontes e jardins;  
eu fático sem rumo os confins  
dessa alta e funda biblioteca cega.

Enciclopédias, atlas, o Oriente  
e o Ocidente, centúrias, dinastias,  
símbolos, cosmos e cosmogonias  
brindam as paredes, mas inutilmente.

Em minha sombra, o oco breu com desvelo  
investigo, o báculo indeciso,  
eu, que me figurava o paraíso  
tendo uma biblioteca por modelo

Algo, que por certo não se vislumbra  
no termo acaso, rege estas coisas;  
outro já recebeu em outras nebulosas  
tardes os muitos livros e a penumbra.

Ao errar pelas lentas galerias  
sinto às vezes com vago horror sagrado  
que sou o outro, o morto, habituado  
aos mesmos passos e aos mesmos dias.

Qual de nós dois escreve este poema  
de uma só sombra e de um plural?  
O nome que assina é essencial,  
se é indiviso e uno este anátema?  
Groussac ou Borges, olho este querido  
mundo que se deforma e que se apaga  
numa empalidecida cinza vaga  
que se parece ao sonho e ao olvido.

**Jorge Luís Borges**

**T**alvez o aspecto mais desafiador de uma pesquisa seja a questão metodológica. A aprendizagem de como fazer a pesquisa, de como estar no campo, gerar os dados e lidar com eles nos diferentes momentos acontece simultaneamente ao desenvolvimento da própria ação de tornar-se um pesquisador. Assim foi a minha experiência, um terreno de muitos desafios. Somado a esta, há o desafio de aprender a falar sobre o meu processo de construção dessa aprendizagem e de identificar onde e quando localizar o meu esforço investigativo.

Para tanto, temos de admitir o poder de tentativa e erro, verificar como os outros aprendem a ser, para o nosso caso, etnógrafas/etnógrafos, e experimentar padrões que possamos elucidar. Essa é uma aprendizagem constante e faz-nos pensar sempre sobre o que é ser realista e como aprender a explicar os respectivos esforços de forma clara e concisa. No entanto, as possibilidades encontradas e construídas, bem como os encontros que nos envolvem nesse fazer reflexivo (e esperançoso) são ainda mais valiosos e instigantes.

Portanto, este capítulo tem como objetivo discorrer sobre os passos e caminhos que se constituíram como processo de construção da pesquisa acerca das práticas de letramento de pessoas com deficiência visual de uma biblioteca pública e o impacto dessas práticas nas relações e identidades desses sujeitos. Início o capítulo, discorrendo sobre o caráter da pesquisa como qualitativa, etnográfica.

Em seguida, apresento a questão da reflexividade como importância central em pesquisas que se querem democráticas; descrevo experiências de minha própria vida que influenciaram a escolha do campo, como foi construído o vínculo com as/os participantes e o contexto; além dos métodos e técnicas de geração e coleta de dados. Apresento, ainda, a síntese do perfil das/dos participantes e qual será o caminho metodológico para a análise dos dados.

### 3.1 *Pesquisa qualitativa e etnografia*

A nós, faz-se necessário, uma breve reflexão acerca do paradigma qualitativo, o qual considera que a observação do mundo depende da observação das práticas sociais e seus significados. Interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto é o que constitui a pesquisa qualitativa. Estudos qualitativos possibilitam diferentes meios de se estudar fenômenos e relações sociais estabelecidos em diferentes ambientes e contextos.

A pesquisa qualitativa pode ser desenvolvida por diferentes caminhos, e um desses é o da etnografia. Oriunda da Antropologia, desde o final do século XIX, a etnografia tem como

destaque o trabalho pioneiro do antropólogo polonês Bronislaw Malinowski, que conviveu por um longo período com os habitantes das Ilhas Trobriand (hoje Ilhas Kiriwina) e “procurou também entender as crenças e a visão de mundo daquele povo, combinando um longo período de observação participante com conversas e entrevistas” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 37). Essa maneira interpretativista alternativa utilizada por Malinowski abriu caminhos para inúmeros outros estudos que passaram então a “levar em conta também as impressões subjetivas do/a pesquisador/a” (ibid p.38).

Em consonância com as razões ontológicas que me levaram a propor o presente estudo, é a etnografia o meio que dispõe das estratégias para estar em campo, conhecer o contexto, coletar e gerar os dados. Conforme Magalhães (2004), a etnografia vale-se de técnicas e práticas oriundas do universo da pesquisa qualitativa, tais como relatos de observação participante, entrevistas semiestruturadas, grupos focais, entre outros. Assim, com esse empreendimento, fui aos poucos entendendo, o que trata o campo da etnografia. Conforme Geertz (1978, p.4):

praticar a etnografia é estabelecer relações, selecionar informantes [participantes], transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário, e assim por diante. Mas não são essas coisas, as técnicas e os processos determinados, que definem o empreendimento. O que o define é o tipo de esforço intelectual que ele representa: um risco elaborado para uma “descrição densa”.

Baseada em Heath e Street (2008), pesquisadores importantes que trataram de forma detalhada da etnografia como abordagem de pesquisa dos estudos de língua e letramento, compilei oito questões fundamentais às quais o etnógrafo ou etnógrafa deve-se pautar para sua tomada de decisões desde o início de seu trabalho de campo. São elas: (1) quem ou o que é o fenômeno do foco central? (2) quais são as principais características desse fenômeno? (3) quem sou eu em relação a esse grupo? (4) quais serão os tempos e espaços da coleta de dados? (5) o que me deixa curiosa sobre o que está acontecendo aqui? (6) como eu responderia a alguém que perguntasse sobre uma ou duas questões ou experiências centrais em minha própria vida que levaram à minha presença aqui? (7) o que sempre poderei contar aos outros sobre quem eu sou e o que farei aqui? (8) como protegerei a identidade e os interesses daquelas cujas vidas proponho examinar?

O foco central desse meu estudo são as práticas de letramento vivenciadas por pessoas com deficiência visual, cujas principais características são o fato de esse grupo ser a maioria com deficiência visual adquirida e tais práticas de letramento serem promovidas num espaço específico, numa determinada biblioteca. Portanto, a biblioteca foi o principal espaço de coleta e geração de dados. Quanto à questão 4, esta será respondida ao longo do capítulo. Sobre as experiências centrais da minha própria vida que me levaram a estar no campo escolhido (questão 7), detalharei a seguir.

### 3.2 *Por que cheguei aqui?*

Como este trabalho investigativo é uma pesquisa etnográfica, a apresentação de sua construção precisa partir do esclarecimento do que me levou a esse lugar de aprendiz. Geralmente, quando queremos estudar algo é porque esse algo de alguma forma nos afeta e dele já sabemos alguma coisa. Portanto, meus relatos etnográficos começam com a descrição das experiências em minha própria vida que me levaram a esse campo e às pessoas com deficiência visual.

Em 1996, no segundo ano como moradora na cidade de Guarapari-ES, trabalhando na rede estadual de educação, como professora temporária em classe de alfabetização, recebi o convite da Secretaria Regional de Educação do Estado do Espírito Santo para fazer um curso de formação para atendimento a estudantes com deficiência visual. Acredito que o convite tenha sido dirigido a mim pelo fato de eu demonstrar certo comprometimento com a docência, uma vez que as duas primeiras turmas de alfabetização sob a minha responsabilidade tiveram desempenho satisfatório.

De minha parte, aceitei o convite, pois estava num período de inquietação e angústia por ainda não ter ingressado no curso superior, cujo sonho de acessar uma universidade estava sendo adiado. Na época, o convite levou-me à seguinte reflexão: preciso olhar para o outro; um outro que por certo tem muito mais dificuldades que eu, para que eu saia desse lugar de menos valia. Feito esse curso de 200 horas, recebi em 1997, a incumbência de acompanhar um aluno cego que estava na 4ª série do Ensino Fundamental.

Trabalhei na modalidade de itinerância, na qual o professor ou professora desloca-se a diferentes escolas, onde tem alunos com deficiência visual matriculados para prestar-lhes atendimento e realizar adaptações nas atividades escolares. No ano seguinte, tive mais dois alunos com baixa visão. O meu trabalho consistia em visitar as escolas onde esses alunos estudavam, conversar com os professores ou professoras e orientá-los/las, adequadamente, além de adaptar as atividades e conteúdo da seguinte maneira para o aluno ou aluna cego/a, adaptação ao Braille, e para os alunos com baixa visão, a ampliação da fonte dos textos e legendas.

Em 1999, houve um congresso da ABEDEV (Associação Brasileira de Deficientes Visuais) na cidade onde morava. Esse congresso motivou-me a propor à coordenadora de educação especial da Secretaria de Educação do Município de Guarapari a criação de uma Sala de Recursos, uma vez que eu também era docente nessa rede. Já no terceiro ano de funcionamento da sala, fui informada, por meio de uma revista do Instituto Benjamin Constant (IBC), sobre um curso realizado por esta instituição em nível de especialização, com duração de 5 meses e possibilidade de alojamento para cursistas de fora do estado do Rio de Janeiro.

Naquela formação inicial para uns e continuada para mim, pude ter contato com diferentes áreas de atendimento especializado à pessoa com deficiência visual, a saber: Atividades da Vida Diária; Orientação e Mobilidade; Escrita Cursiva, entre outros. Como eu havia sido aprovada na Seleção de Mestrado em Literatura Brasileira pela PUC-Rio no final daquele ano de 2002, retornei ao Rio de Janeiro para fazer o curso e assim retomar o contato com o IBC. Assim, frequentando aquele instituto, eu ficava sabendo dos cursos oferecidos, de modo que pude participar de novos cursos e formações.

Em maio de 2004, obtive aprovação no concurso do IBC e entrei em exercício em agosto daquele ano. A partir desse momento, passo a vivenciar uma experiência diferente daquela vivida em Guarapari, pois nesta cidade, eu trabalhava na perspectiva da garantia da inclusão do/a aluno/a com deficiência visual na rede regular de ensino. Já no IBC, instituição especializada, o trabalho era na perspectiva da educação especial – diferença essa discutida no capítulo 1. Ao assumir a vaga do concurso, fui lotada no setor de reabilitação, então mais uma nova experiência: o contato com os sujeitos adultos, cuja condição de cegueira era, na maior parte, adquirida.

Nesse departamento, a minha primeira função foi de professora de atividades da vida diária – AVD. Contudo, devido à minha formação em Letras e meu gosto pela Literatura, eu promovia uma atividade extracurricular: a roda de leitura. Um ano depois, recebi a proposta de assumir a chefia do setor de reabilitação. Nessa época, tive a oportunidade de realizar diversas atividades de lazer e culturais com os “nossos” (chamados) “reabilitandos/as”, além de um grupo de convivência.

Com a minha vinda para Brasília, em 2010, e o ingresso imediato no Instituto Federal de Brasília (IFB), foi-me dada a responsabilidade de uma coordenação de ações inclusivas, a fim de promover ações em prol da acessibilidade e inclusão naquela instituição que estava em processo de construção. Nesse sentido, a primeira foi a criação dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE).

O primeiro projeto de extensão aprovado junto à Secretaria de Educação Superior (SESU), possibilitou a compra de recursos e equipamentos para Deficiência Visual. Na sequência, fizemos<sup>99</sup> a proposição do curso de LINUX para DV em parceria com a ABDV- Associação Brasileira de Deficientes Visuais, com apoio ao curso do *Campus* de São Sebastião (IFB). Como coordenadora de educação inclusiva fiz uma visita ao CEEDV (Centro de Ensino Especial para Deficientes Visuais); desenvolvi, como professora, um curso de extensão de Braille no campus Taguatinga Centro (IFB); fiz a proposta do curso de inglês para pessoas com DV à então coordenadora do Napne daquele campus e ao divulgar o curso, conhecemos a Biblioteca Braille “Dorina Nowill”.

---

<sup>99</sup> Utilizo a 1ª pessoa do plural, pois, embora eu tenha sido a idealizadora e organizadora da ação, contei com a colaboração de outros agentes.

Ainda como coordenadora de Educação Inclusiva do Instituto Federal de Brasília (IFB), organizei em 2012, o I Fórum Distrital de Educação Profissional, Científica e Tecnológica Inclusiva e dentre as oficinas propostas nesse evento, houve a Oficina de Construção de Óculos, realizada pelo Projeto PROTA da Universidade Tecnológica do Paraná (UTPR), cujos participantes foram os líderes e membros da ABDV.

Em 2015, em minhas aulas de Português 1, nas minhas turmas de Ensino Médio, pude ensinar aos alunos conhecimentos básicos do Sistema Braille, já que meu campus dispunha de *regletes* (suporte de madeira, com régua de alumínio onde estão escritos os (6) pontos que constituem o sistema pantográfico) e papel para a escrita em relevo. Ainda naquele ano, tive a oportunidade de coordenar um projeto de extensão, cujo objetivo era desenvolver peças em uma impressora 3D relacionadas à história da arte para o público com deficiência visual da ABDV.

Ao considerar meu comprometimento com ações inclusivas e a dimensão afetiva com o público com deficiência visual, eu pensava em um projeto de Doutorado que o contemplasse. Além disso, pensava que o investimento em um doutoramento precisava significar não apenas a obtenção de um título e suas honorárias, e sim constituir-se numa ação que fizesse alguma diferença social, ou seja, que representasse alguma relevância para além do espaço acadêmico.

Com essa perspectiva, em 2014, como aluna especial no Programa de Pós-Graduação em Linguística – PPGL da Universidade de Brasília tive contato com a disciplina “Análise de Discurso e Ensino”. A partir desse primeiro encontro com a abordagem da Análise de Discurso, percebi uma identificação com sua afirmação epistêmica ao considerar a linguagem como prática social (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999) e seu engajamento com questões de relevância social, que a meu ver condizia com meu perfil pessoal e profissional.

Assim, como trabalho final da disciplina, isto é, a elaboração de um projeto, construí meu primeiro esboço de projeto que contemplava práticas de letramento e pessoas com deficiência visual à luz da análise de discurso. Em 2016, para entender um pouco mais da área, cursei a disciplina de Análise de Discurso 1 (AD1), a qual fortaleceu a minha decisão pelo projeto, que encontrou no macroprojeto coordenado pela Professora Dra. Izabel Magalhães uma vinculação (muito) congruente, possibilitando a construção de uma trajetória de estudo e investigação significativa.

A seguir, detalharei o contexto específico da pesquisa: uma biblioteca pública de usuários com deficiência visual, espaço que me motivou a construir minhas questões de pesquisa, até mesmo por não ser um espaço de educação formal.

### *3.2.1 O contexto da pesquisa - a Biblioteca Braille*

A instituição, campo desta pesquisa, é uma biblioteca pública específica para atendimento a pessoas com deficiência visual, vinculada à Regional de Ensino de Taguatinga da Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal – SEEDF. Esta biblioteca existe há 26 anos e atende pessoas com DV, sejam crianças, jovens ou adultos de todo o Distrito Federal e entorno.

A biblioteca atualmente conta com oito funcionários, sendo um do quadro da Secretaria de Cultura e os demais da SEEDF. Desses funcionários, três são professores, três são técnicos e dois são técnicos de nível médio. Além dos funcionários, a biblioteca conta com o trabalho de voluntários, a saber: vários leitores – pessoas que se voluntariam a realizar leitura para as pessoas com deficiência visual que buscam esse serviço na biblioteca, seja para leitura de obras literárias, ou de conteúdo dos cursos de formação a que estão matriculados; atualmente esse serviço é demandado por um estudante de psicologia.

Além dos leitores, a biblioteca conta com três voluntários que oferecem as seguintes atividades: dança circular; grupo terapêutico; e a tertúlia literária. Nesse sentido, eu me tornei um/a do/as voluntário/as, pois sou a responsável pela realização da tertúlia literária – atividade essa que me possibilitou um vínculo com as pessoas com deficiência visual, cuja experiência constituiu a minha etnografia e o meu trabalho investigativo de forma bastante singular. Na seção 3.5, apresento a caracterização metodológica que configurou a atividade, e no capítulo 5, seção 5.5, apresento as especificidades dessa experiência de letramento – desse momento – em particular.

A biblioteca recebeu o nome de Biblioteca Braille “Dorina Nowill” (doravante BBDN) em homenagem à Fundação Dorina Nowill<sup>100</sup>, instituição paulista que doou a maior parte dos livros em Braille que compõem o acervo. Também recebeu doações da Fundação Bradesco e do Instituto Benjamin Constant – instituição pública mais importante e mais antiga do Brasil na educação de crianças e adolescentes com DV.

Além dos livros em Braille, o acervo da biblioteca é composto por livros em tinta e livros em áudio. Quanto aos livros em tinta, a biblioteca recebeu vários títulos como doação, de uma voluntária, em 2009, recebidos como premiação de um projeto do Ministério da Cultura (MinC) – atualmente esse ministério foi substituído pelo Ministério da Cidadania. Na ocasião, a

---

<sup>100</sup> A Fundação Dorina Nowill, leva o nome de sua criadora, “Dorina de Gouvêa Nowill”, pessoa cega, educadora, a primeira aluna cega a frequentar um curso regular na Escola Normal Caetano de Campos. Em função da carência de livros em braille para as pessoas cegas no Brasil, idealizou e criou “a Fundação para o Livro do Cego no Brasil, que iniciou suas atividades em 11 de março de 1946” e até hoje presta importantes serviços em prol das pessoas com DV, em todo o país: distribuição de livros em braille, livros digitais e livros falados; serviços de apoio à inclusão educacional e consultoria em acessibilidade para órgãos públicos e privados. Web site: <http://fundacaodorina.org.br/>

doação precisou ser autorizada pelo MinC, por se tratar de uma premiação direta à proponente do projeto.

Havia, na época, um entendimento, segundo a voluntária, de que livros em tinta não poderiam estar numa biblioteca para pessoas com deficiência visual. Foi preciso, esclarecer que livros em tinta podem ser lidos pelos DV pela mediação de leitores, ou mesmo, ser transformados em audiolivros. Esse quantitativo de livros recebidos do extinto MinC configurou um espaço na biblioteca Braille denominado *PONTO DE LEITURA: Brincando de Biblioteca com programa literário* MinC, título este oriundo do projeto que angariou o significativo acervo de obras em tinta que compõem o acervo atual da BBDN.

A biblioteca Braille passou a existir a partir do seguinte episódio descrito pela atual coordenadora, Leonilde:

[...]é a Fundação Dorina Nowill mandou os livros para a Biblioteca Machado de Assis. E, como ela não tinha a condição de ter deficientes visuais junto com pessoas sem deficiência, porque onde tem deficiente visual tem barulho, e onde tem livros e é biblioteca tem que ter silêncio, eles iam devolver os livros que a Fundação mandou, porque não tinha como administrar isso e Regina que na época estava prestes a se aposentar, trabalhava com as bibliotecas de Taguatinga, não deixou que isso acontecesse. Tomou pra si a responsabilidade de fazer esses livros ficarem em Taguatinga e serem acessados por deficientes. Então tinha duas deficientes visuais que eram a Marlene que trabalha aqui até hoje e a Marla que já faleceu, vindo com os livros. Então conseguiu uma sala de aula numa escola, depois de muito sacrifício pra poder conseguir alguém que... entendesse que era uma coisa absurda devolver esses livros. Que era um ganho pra cidade receber dois mil livros em Braille. Então ficaram dentro de uma sala de aula na Escola Classe 6 de Taguatinga durante onze anos até a gente vir pro Espaço Cultural de Taguatinga. Depois, nesses anos que se seguiram e agora nós temos 24 anos. (LEONILDE, comunicação pessoal)

A Biblioteca Braille “Dorina Nowill” é conhecida pelos seus funcionários e pelos seus usuários como Bibliobrilie. É a única biblioteca em toda a região do Distrito Federal e entorno que tem como característica atender exclusivamente o público com deficiência visual e ainda oferece outras atividades culturais e terapêuticas. Ela está situada no Espaço Cultural da Região Administrativa (RA) de Taguatinga, onde também estão localizadas a Biblioteca Machado de Assis e a Academia Taguatinsense de Letras. Sobre a inauguração da BBDN há 26 anos, há o detalhamento no livro *Revolucionando bibliotecas* (CANÇADO, 1997, p. 97-110).

Sobre seu espaço físico, a biblioteca é relativamente pequena em relação à quantidade de atividades e serviços que são oferecidos e ao número de pessoas que atende. Ela é dividida em três espaços. Há uma porta única de entrada que dá acesso à parte central, onde estão as prateleiras (cinco, divididas em duas partes cada) com obras em Braille e os audiolivros – que ficam numa prateleira afixada, horizontalmente, na parede que divide esse espaço com a sala maior. A direita desse espaço central, há um espaço com computadores, chamado telecentro (os computadores foram doados pela Secretaria de Cultura do Distrito



Federal – e não recebem manutenção), para o qual há um dos funcionários de nível médio, como responsável.

Já à esquerda, há a sala maior, onde fica o acervo em tinta, chamado *Ponto de Leitura: Brincando de Biblioteca com o Programa Literário MinC*. Tem também o painel *Galeria Braiab de transformações inclusivas* – onde estão pendurados alguns textos dos usuários e voluntários da biblioteca; há ainda um painel com os nomes dos usuários e com o nome e foto do deficiente visual que fora destaque no ano vigente, por suas contribuições à biblioteca ou por sua superação a dificuldades; há duas mesas redondas, onde acontecem as rodas de conversa, como a tertúlia literária. É nessa sala que estão os banheiros masculino e feminino e, ainda, onde há uma divisão com armários para formar uma copa.

Sobre o espaço da biblioteca, percebi que deveria ser maior para que pudesse oferecer com mais qualidade, sobretudo, os serviços de leitura com os leitores ou mediadores. Essa questão é observada por todos, tanto pelos funcionários quanto pelos usuários da biblioteca. A esse respeito, a professora Leonilde explicou sobre a dificuldade que isso impõe às atividades que a biblioteca realiza e deseja proporcionar:

A dificuldade se for o caso para a gente ser muito exigente seria um pouco da ampliação desse espaço, para que a gente tivesse um pouco mais, é... algum espaço onde tivesse é...silêncio para que os alunos quando viessem estudar aqui, eles não ficassem numa sala, porque a gente não tem uma privacidade de estudo onde tá... uns estão lendo, estudando, tem outros noutra sala tocando, igual você está ouvindo uma gaita tocando aí atrás de mim. E isso vai acontecendo junto com tudo. É...é...porque eles tem os encontros aqui. Tem um grupo que é de música. Eles tocam ukulelê. Tem um deficiente que começou a aprender violino, aí outro, violão. Aí uma toca o ukulelê. Todos eles tocam o ukulelê. Mas é... agora não só o ukulelê. Foram aprender outras coisas. Então eles vêm e ensaiam aqui. Aí tem gente estudando e eles tocando. E, tem a dança. Aí se quiser tocar e dançar não tem lugar para atender isso tudo. Então, assim, o espaço fica meio que confuso, porque eles querem fazer as coisas que eles querem. E a gente acha ótimo, pois a gente trabalha para eles mesmo. E nesse mesmo lugar tem telefone, nesse mesmo lugar tem gente estudando, nesse mesmo lugar tem gente no computador. (LEONILDE, comunicação pessoal).

A coordenação da biblioteca descreveu sobre a frequência à biblioteca por parte das pessoas com deficiência visual que são o seu público-alvo:

O que a gente considera é a frequência e não a quantidade. Então, por exemplo, nós temos vários frequentadores que frequentam a biblioteca diariamente. Eles assinam nosso livro de frequência então se a gente for fazer uma conta, por mês, a gente vai contar quantas vezes esses mesmos vieram. Um ou outro que não são esses que entram também na estatística. Mas normalmente nós temos frequentadores que vêm de segunda a sexta. E eles assinam. Então se eles assinaram cinco vezes numa semana, eles não são cinco pessoas. Então, para fazer uma estatística da forma que as pessoas observam, talvez isso não ficaria de uma forma muito fidedigna, porque são as mesmas pessoas frequentando dias diferentes e a gente no final das contas dum mês a gente tem por exemplo 90, 100, 120. E aí, aí engloba os voluntários que vem para a biblioteca, os frequentadores, deficientes visuais, os funcionários, a gente coloca todo mundo dentro dessa estatística. (LEONILDE, comunicação pessoal).

Como já mencionado, a biblioteca Braille funciona com os profissionais vindos da Secretaria de Educação e um funcionário da Secretaria de Cultura, não havendo a figura da

/o bibliotecária/o. Mas os funcionários sempre participam de cursos de formação relacionados às bibliotecas. A biblioteca hoje participa de inúmeras atividades artísticas e culturais que ocorrem no Distrito Federal como feiras de livro, fóruns, workshops que envolvem leitura, seminários relacionados à inclusão cultural.

A participação dá-se sempre com representantes da biblioteca e seus usuários com deficiência visual. Quando se trata de feiras de livro, geralmente a biblioteca participa com algum espaço; na feira de 2019, houve a participação com um espaço chamado “Letras sem Limites”. A curadora do espaço convidou a biblioteca e os usuários com DV a apresentarem suas atividades musicais e artísticas. Eu também participei realizando a tertúlia literária nesse espaço.

Outra peculiaridade da biblioteca Braille é que ela sempre é procurada pelos mais variados grupos e instituições que desenvolvem algum trabalho pedagógico, técnico ou artístico acessível à participação das pessoas com deficiência visual para que elas deem o *feedback* acerca da referida atividade no quesito acessibilidade. Como a biblioteca é muito atuante e há um voluntário que possibilita a divulgação de suas atividades na mídia do Distrito Federal, facilmente ela é encontrada na *internet* quando esses grupos querem a participação das pessoas com deficiência visual. Dessa forma, os frequentadores e amigos da biblioteca Braille são convidados para sessões de cinema ou teatro, exposições de obras de arte, e outras atividades que tenham audiodescrição<sup>101</sup>.

E em relação ao papel fundamental de uma biblioteca que é o de promoção da leitura, a BBDN atua significativamente no incentivo à escrita de textos, poemas, contos. Frequentemente, a BBDN é convidada a participar de concursos, alguns temáticos, e então, os seus frequentadores são convidados e motivados a participarem. Além dessas situações, há a participação em revistas *online*, como as portuguesas “Eis Fluência” e “Cá entre Nós”.

Além das participações em eventos artístico-culturais e das atividades de leitura e escrita, a Biblioteca Braille Dorina Nowill configura-se como espaço de convivência e de reabilitação, haja vista como percebi nesse período de pesquisa etnográfica – de agosto de 2017 até a fevereiro de 2020 – que a maioria dos usuários dessa biblioteca são pessoas com cegueira adquirida ou possuem baixa visão. Para esse grupo em especial, a convivência com seus pares é de suma importância, pois compartilham suas angústias, seus desafios. Aqueles que já superaram a fase do “luto” e da “não aceitação” da sua nova condição (como tratado no capítulo 2) orientam e motivam o(a) colega que perdeu a visão mais recentemente.

Sobre esse “lugar de convivência”, a coordenadora nos descreveu:

---

<sup>101</sup> As imagens a serem audiodescritas podem ser estáticas (fotografias, gravuras, desenhos, gráficos, dentre outros) e dinâmicas (filmes, vídeos, comerciais e espetáculos). As modalidades da audiodescrição são: pré-gravada (programas de televisão), ao vivo com transmissão (filmes e espetáculos) e ao vivo (eventos, peças teatrais, espetáculos de dança, circo, óperas, shows, musicais e eventos em geral). A audiodescrição em museus poderá ser gravada em audioguias ou feita ao vivo por monitores. Para cada modalidade há diretrizes a serem seguidas com base em princípios e técnicas da audiodescrição (AD) (RIOS; HERADÃO, 2013).

O que a gente, o que a gente, o que a gente prioriza, se for pra fechar eu vou te deixar claro assim ó: O que a gente prioriza aqui é realmente a leitura, a leitura e a escrita pelos deficientes é uma prioridade. Só que o interesse deles muitas vezes é o convívio entre eles. Então, a dança, a música... a gente coloca a leitura e a escrita nisso tudo pra que eles tenham esse acesso. Mas se o que eles querem é conviver. Então a gente promove encontros. A gente promove, o local é... o mais é... amistoso possível para que eles estejam aqui. Então assim, se eles quiserem vir pra cá pra bater papo, eles vão bater papo. Se eles não quiserem pegar em nenhum livro, tá tudo bem pra gente. Entendeu? Então, a acessibilidade que a gente quer promover é aquilo que faz com que eles se sintam felizes, que eles se sintam acolhidos. Que eles se sintam pertencendo, que eles se sintam com vontade de viver. Porque depois que você perde a visão, ou perde qualquer coisa na vida, você realmente acha que a vida acabou. Então se tem vontade de vir pra cá, voltar de novo pra bater papo, pra dançar, pra tocar, pra jogar conversa fora, é isso que a gente vai fazer pra eles. Entendeu? (LEONILDE, comunicação pessoal)

A relação da DV com uma biblioteca (o contrário também é verdadeiro) também remete a tempos mais antigos, como a experiência de um notável leitor:

[Jorge Luís Borges], o escritor argentino, que começou a perder a visão no início da década de 1930 e foi nomeado diretor da biblioteca nacional de Buenos Aires em 1955, quando não enxergava mais, comentou o destino peculiar do leitor debilitado a quem um dia concedem o reino dos livros: que ninguém avilte com lágrimas ou reprove esta declaração da habilidade de Deus que em sua ironia magnífica deu-me escuridão e livros ao mesmo tempo. (MANGUEL, 2004, pp. 324-425)

A BBDN se constitui como uma biblioteca pública por estar vinculada ao governo do Distrito Federal por meio da Secretaria de Estado da Educação e por ter acesso livre a qualquer faixa etária. Contudo, diferentemente das demais bibliotecas públicas, ela atende a um público específico, que é o público com deficiência visual, não apenas por meio da leitura e dos livros, mas também pelo acolhimento e pela escuta. Assim, como descrito pela professora Leonilde, a biblioteca Braille é um lugar para se conversar, por isso, lá não é um lugar silencioso, haja vista a necessidade da pessoa com DV em falar. Conhecendo esta realidade é que propus como pergunta no roteiro da entrevista aos DV, sobre que assuntos é possível conversar na biblioteca Braille.

Silva (2020, p. 127) ao referir-se ao seu conhecimento acerca da biblioteca braille, localizada em Goiânia-GO, apresenta a constatação da necessidade:

de se promover acesso de pessoas com deficiência visual a bens e serviços, os quais constituem-se como direito. Sendo assim, o acesso aos processos de leitura e escrita pelas pessoas com deficiência visual, constituem-se direito que deve ser ofertado, para que tenham condição de participar do mundo letrado. A Biblioteca Braille proporciona a elas, acesso à leitura, mediante a oferta de livros em Braille, em áudio, digitalizado e ainda conta com o serviço de leitores, pessoas que fazem a leitura em voz alta para aquelas que têm deficiência visual.

De acordo com o Manifesto da Unesco (1994), uma biblioteca é “porta de acesso local ao conhecimento”, a “força viva para a educação, cultura e informação, e [...] agente essencial para promoção da paz e do bem-estar espiritual através dos pensamentos dos homens e mulheres”. Na medida em que na BBDN há conversa, também é possível proporcionar, parte

do que se considera como bem-estar à pessoa com DV. Seja em fase de perda da visão, ou tendo perdido a visão recentemente, ela tem a premente necessidade de falar e ser ouvida.

Ao cumprir esse papel de escuta, a biblioteca Braille abre caminho para cumprir a sua função de biblioteca propriamente dita, “desempenhando o papel além de apenas preservação, guarda e divulgação, sua função é viva, colabora na emancipação do cidadão e na autonomia do conhecimento” (CONCEIÇÃO, 2019, p. 58). Esse trabalho diferenciado que a BBDN precisa realizar só é possível porque dispõe de um quadro de funcionários que tem a função de serem mediadores: da leitura, da escrita, das interações entre os usuários com DV, além da escuta, orientações e até encaminhamentos a serviços especializados, como Orientação e Mobilidade – que são ofertados por um Centro de Ensino Especial para Deficientes Visuais na região central de Brasília.

Considerando a importância dessa mediação é que algumas questões e demandas, que dizem respeito às relações entre os profissionais – os mediadores, em sua maioria videntes e os usuários com DV – vieram à tona, como por exemplo, que visões de identidade, os mediadores têm sobre o sujeito cego; como o sujeito com DV é visto em suas atividades de letramento, as quais estou investigando. Sobre as questões *suleadoras*<sup>102</sup> (orientadoras) da investigação, as quais foram constantemente reescritas em busca de aprimoramento, ao longo do estudo, discorro a seguir.

### 3.3 *Questões orientadoras*<sup>103</sup> e objetivos de pesquisa

Desde o ano de 1996, ainda em meu terceiro ano de docência, nas séries iniciais do Ensino Fundamental, tomei contato com a proposta da Educação Inclusiva e fiz a primeira formação para atuar como professora de apoio à inclusão de estudantes com deficiência visual. Portanto, a partir de 1997, iniciei uma vivência com crianças, adolescentes e jovens com baixa visão e cegos congênitos e tardios. Contudo, foi a partir da experiência docente e

<sup>102</sup> O termo “suleadoras”, derivado do verbo “sulear” foi emprestado do trabalho de Acosta (2018, p. 39; p. 44), cuja abordagem decolonial demanda um termo em substituição ao “nortear” que remete ao norte, onde se localiza os poderes hegemônicos colonizadores de territórios, vidas, saberes e epistemologias. Acosta (2018) apreendeu o termo *sulear* de D’Olive Campos (1991) - presente na obra *Pedagogia da esperança* de Freire (1991) – autor que ensina a encontrar-nos no Sul: “Por que não instituir a regra que para nós é prática: colocar a mão esquerda apontando o lado nascente ou oriente para estarmos olhando para o SUL no ato de ‘**SULear**’”. (CAMPOS, 1991, p.9, tradução de ACOSTA, 2018, grifo meu). Os autores Streck, Moretti e Pitano (2018, p. 37), baseados em Adams (2010), *sulear* na perspectiva freiriana significa o processo de autonomização através do protagonismo dos colonizados na luta pela emancipação/libertação, assim como significa a construção de paradigmas endógenos, abertos e enraizados nas circunstâncias e na complexidade da própria realidade. *Sulear* não significa, no entanto, negar a modernidade, mas implica assumir as contradições dessa endogenia na realização de “outro mundo” tendo como ponto de partida os ‘condenados da terra’ (FANON, 1979). *Sulear* é uma daquelas palavras que não encontramos nos dicionários, como destaca Adams (2010), mas que ao expressar a relação entre denúncia-anúncio, “engravidam de mundo”. Para além de nos chamar a atenção para nosso pertencimento geográfico, nos desafia a reorientar a ação e o pensamento pedagógico e epistêmico a partir de princípios constitutivos da nossa americanidade.”

<sup>103</sup> Tendo apreendido do trabalho de Acosta (2018), a partir de quem, pude refletir com D’Olive Campos (1991), que deveremos *sulear* e orientar nossos caminhos acadêmicos e epistemológicos: “Deveríamos **SULear** e **ORIENTar** nosso próprio sistema de pensamento na academia – o pensamento científico da ciência considerada como ‘nossa ciência’. Para isso, é importante buscar o caminho de sua descolonização. (CAMPOS, 2015, p. 455, apud ACOSTA, 2018, p.39, grifos meus.)

de gestão no Instituto Benjamin Constant (2004- 2009), lotada no departamento de reabilitação que tive um contato mais direto com adultos que perderam a visão ou estavam em processo de perda.

Assim, durante esse período de cinco anos, conheci muitas pessoas nessa condição; conheci suas histórias, suas queixas e lutas. Uma parte significativa delas nos contava de sua condição subalterna, imposta por relações de poder e assimetrias vividas no âmbito cotidiano. Como já descrevi nas seções anteriores, a decisão por um empreendimento de doutoramento na minha área de formação, era-me um desejo, contudo o desejo maior era coadunar tal projeto acadêmico-profissional com as minhas leituras vivenciais relacionadas ao público adulto com deficiência visual.

Desse modo, a delimitação que eu pensava construir com base nessa vivência precisava incluir esse grupo, considerando, não a subalternidade dele (SPIVAK, 2000), mas focalizando o seu protagonismo enquanto de adultos com DV, mesmo em contextos de exclusão ou barreiras, que os imobilizam. Dessa forma, falar de imobilidade nas vidas de pessoas com DV é também falar de territorialidade. Segundo Acosta (2018, p. 39) “territorialidade e a maneira como a vivenciamos no limite e pelos limites de nossos corpos nos permite ser no mundo, pensar e agir sobre ele”.

Nesse sentido, o campo de trabalho encontrado para minha investigação é o território de uma biblioteca pública específica para pessoas com DV. Conhecendo o espaço e algumas de suas ações, acreditei ter encontrado o sentido para a realização de um estudo da envergadura de um doutoramento, bem como a possibilidade de construção de um saber científico que fizesse sentido para mim e para aqueles com quem eu me importava. A biblioteca que eu encontrara, parecia-me um espaço em que ações letradas eram possíveis e abundantes, o que para mim, constituía-se num contexto emancipatório de letramentos, cujos processos valeriam todo o meu envolvimento humano e investigativo.

Com base nessa delimitação, o objetivo basilar da tese estava configurado – como já mencionado na Introdução – *Investigar as práticas de letramentos vivenciadas por pessoas com deficiência visual e o modo como tais práticas afetam as identidades pessoais e as relações sociais dessas pessoas em um contexto emancipatório de letramento*. Na sequência, apresento os objetivos funcionais que guiaram os percursos e o movimento de construção da tese:

- 1) compreender as representações discursivas sobre a deficiência visual na voz dos familiares e dos mediadores do letramento (na/da biblioteca);
- 2) analisar os modos de identificação e suas transformações no seio de práticas de letramentos com pessoas com deficiência visual adquirida;

- 3) compreender os impactos das práticas de letramentos nas identidades sociais de pessoas com deficiência com foco no protagonismo;
- 4) analisar como se dá discursivamente a construção de sentidos no contexto de ações de letramento para pessoas com deficiência visual em uma biblioteca pública específica;
- 5) investigar como as PL do contexto da biblioteca proporcionam mudanças nas relações das pessoas com DV e seus familiares.

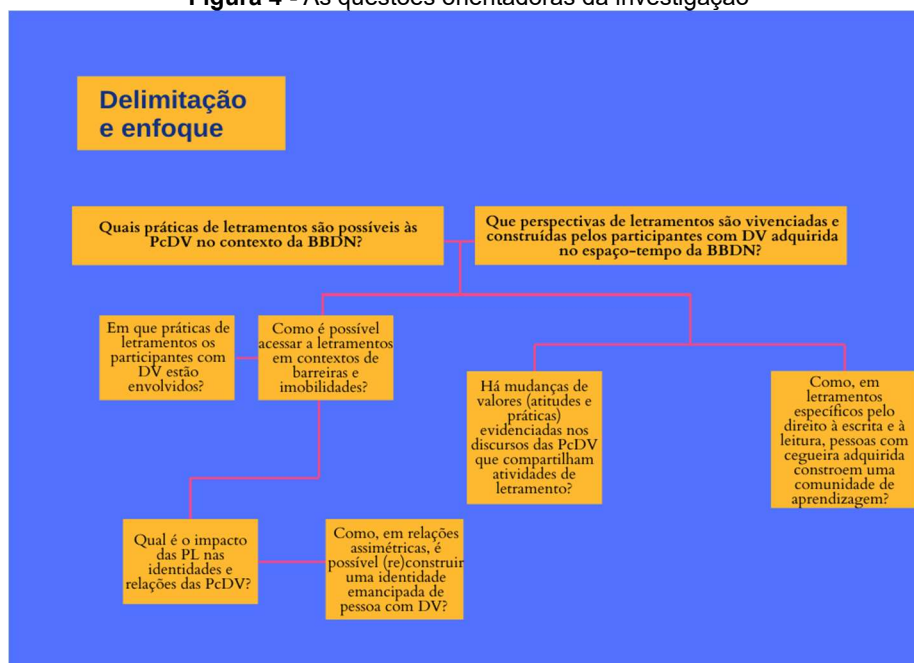
Ao longo dos quatro anos de reflexão, somos atravessados por muitas dúvidas e complexidades, desde as nossas primeiras perguntas. Porém, ao final do processo podemos entender, mais do que uma busca por respostas às nossas perguntas, como propôs Acosta (2018) que, nossas questões de pesquisa sejam agentes da reflexão e do pensamento. Além do mais, apesar de que minhas perguntas foram sendo aprimoradas ao longo do processo, creio, indubitavelmente, que elas podem ser desdobradas e/ou outras perguntas melhores podem e devem ser formuladas em futuros trabalhos.

O diálogo suscitado no campo e pelos participantes com DV, permitiram aprofundar e ressoar<sup>104</sup> minhas questões de forma a guiarem o caminho de análise para o estudo dos textos gerados em campo. Portanto, a minha atenção teve como foco os participantes com DV adquirida, como protagonistas em ações letradas vivenciadas e construídas em uma biblioteca específica; cujas identidades de legitimação, de resistência ou de projeto, nos termos de Castells (2018 [2010]) estão diretamente ligadas às relações com pessoas videntes, sobretudo aquelas com quem convivem, ou seja, seus familiares.

---

<sup>104</sup> Na medida do possível, tento substituir palavras de conotação visual, por um substituto de conotação auditiva/sonora. Ressalto, porém, que não se trata de uma obrigatoriedade, mas de um exercício, visto que, por minha convivência com pessoas com DV, sei que os referentes visuais geralmente se tornam obstáculos. Não nego, contudo, a riqueza linguística trazida pelas palavras de conotação visual.

Figura 4 - As questões orientadoras da investigação



Fonte: Elaboração da autora

A seguir, discorro acerca do papel do pesquisador ou pesquisadora e sua relação com seu estudo e suas decisões na construção do seu percurso de investigação.

### 3.4 A pesquisadora (ou o pesquisador) e a reflexividade

A pesquisadora ou o pesquisador é um agente ativo no processo de investigação. Considerando o viés qualitativo e os métodos escolhidos para a pesquisa, é necessária, como bem aponta Angrosino (2009), uma observação cuidadosa das pessoas e dos eventos ao redor. O pesquisador ou pesquisadora tem um papel de participante, cujas técnicas de coleta e geração de dados precisam ser checadas e comparadas por meio da triangulação e da reflexividade, caminhos esses que darão validade e confiabilidade à pesquisa, no caso da pesquisa etnográfica. Sobre a postura dos pesquisadores etnógrafos, Heath e Street (2008, p. 45) concluem:

Portanto, o que importa é que os pesquisadores estabeleçam regras de decisão que orientem como eles farão o seu trabalho. O etnógrafo ou etnógrafa deve reconhecer que a comparação entre um estudo e outro só pode ser baseada em descrições de quem, o que, onde, quando e como. O tempo passa, as pessoas mudam e as circunstâncias diferem, mas os etnógrafos têm a obrigação de esclarecer as regras de decisão como se pudessem imaginar que alguém poderia voltar para o mesmo local ou grupo.

Assim, para as constantes decisões a serem tomadas pelo pesquisador ou pesquisadora, a postura reflexiva deve ser permanente. A reflexividade é um meio que permite avaliar a qualidade e a validade da pesquisa. Para Davies (1999, p.3), se a

reflexividade existe para as ciências mais objetivas, é ainda mais central para as pesquisas sociais, visto que, nestas, há uma relação próxima entre o pesquisador ou pesquisadora e o ambiente da pesquisa (o mundo social) e há várias influências mútuas ali imbricadas. Como início desse processo reflexivo, o pesquisador ou pesquisadora já deve entender que seus dados levarão em conta o que estará estudando e que, certamente, modificará sua imagem com base nesses dados. Provavelmente, a análise dos dados modificará os seus conceitos.

Esse é um movimento contínuo e começa já quando entra em campo, como explica Guber (2016, p.50):

O pesquisador saberá mais sobre si mesmo após ter entrado em contato com os moradores, justamente porque a princípio ele só consegue pensar, se orientar para os outros e se questionar a partir de seus próprios esquemas. No trabalho de campo, no entanto, ele aprende a fazer isso vis-à-vis com outros quadros de referência, aos quais ele necessariamente se compara. Em suma, a reflexividade inerente ao trabalho de campo consiste no processo de interação, diferenciação e reciprocidade entre a reflexividade do sujeito cognoscente — senso comum, teoria, modelos explicativos — e a dos atores ou sujeitos / objetos de pesquisa. É justamente o que Peirano nota quando aponta que o conhecimento se revela não "para" o pesquisador, mas "no" pesquisador, que deve aparecer em campo, reaprender e reaprender o mundo sob uma outra perspectiva. Por isso, o trabalho de campo se prolonga e costuma ser equiparado a uma "ressocialização", com seus inevitáveis contratempos, contratempos e perdas de tempo.

Contudo, a reflexividade não pode ser aplicada mecanicamente, pois, dessa forma, permitiria a nós pesquisadores uma condição cômoda e confortável. Segundo Pilow (2003), não devemos situar a reflexividade como um ato confessional, um alívio para nossas aflições. Segundo o autor, na condição de etnógrafos devemos contentar-nos em viver com a incerteza, a qual perpassa tanto nossos entendimentos quanto nossas representações do que se passa no campo.

Nas palavras de Heath e Street (2008, p. 123): "reflexividade (é) um processo pelo qual os etnógrafos revelam suas autopercepções, contratempos metodológicos e estados mentais, muitas vezes inclui amplas críticas gerais do campo". Assim, procurei refletir sobre as minhas decisões, as quais se pautaram em constantes escolhas, ação esta que, para mim, foi muito desafiadora e em grande parte das vezes, complexa. Como comentei no início deste capítulo, embora o campo de estudo não seja algo novo, o caminho etnográfico foi trilhado por mim pela primeira vez.

Considerar o processo reflexivo de escolhas entre alternativas conceituais e de avaliação sobre o método que constitui a pesquisa é atuar no campo da etnografia crítica<sup>105</sup>. A etnografia crítica como uma nova vertente surgiu na segunda metade do século XX (depois

<sup>105</sup> De acordo com Carvalho (2001), nas últimas décadas do século XX houve uma ampliação vertiginosa do panorama dos estudos da cultura favorecendo cruzamentos temáticos complexos e numerosos, assim como a consolidação de novas abordagens, teorias e disciplinas, como, os Estudos Culturais (Hall), a Psicanálise, a análise marxista da cultura (Jameson), a teoria feminista (Butler) e a Literatura comparada sobretudo, o que permitiu o cruzamento e a ampliação da teoria crítica contemporânea com inúmeras teorias da linguagem. Todo esse quadro vasto, aberto e fluido de compreensão do campo cultural com o qual o etnógrafo precisa/va se mover (Geertz, 1989), ou seja, uma relação transdisciplinar exigiu uma etnografia crítica.



de meados dos anos de 1970), quando investigadores (as) de diversas escolas do pensamento crítico, apropriaram-se da etnografia – a exemplo dos marxistas e das feministas – em busca de uma melhor forma de compreender as relações de poder existentes na sociedade (GÉRIN-LAJOIE, 2009).

A esse respeito, Magalhães (2000, p.70), em busca de uma perspectiva dos grupos minoritários, aponta a necessidade em se valorizar “as diferenças sociais, buscando desnudá-las e desconstruí-las, para que não se adote a perspectiva dos grupos de poder”. Uma perspectiva que permeava as práticas dos/das antropólogos/as do início do século XX, a qual não se relacionava com a complexidade das relações entre as/os participantes envolvidas/os e o/a pesquisador/a. O foco no outro, definido como “culturas orais” e os vínculos coloniais não permitiam uma reflexão sobre a própria escrita etnográfica, como forma de hegemonia. “Escrever era algo que pertencia aos antropólogos e eles não voltaram o olhar para si e para a própria escrita.” (BARTON; PAPEN, 2010, p. 5)<sup>106</sup>.

Pela perspectiva do “ouvir”<sup>107</sup> o protagonismo dos participantes e da postura colaborativa e interdependente, o conhecimento produzido nesta pesquisa poderá contribuir para o aperfeiçoamento das relações sociais entre as pessoas com deficiência visual e seus familiares e demais pessoas, para que a agenciamento<sup>108</sup> na cegueira possa ser reconhecida, o que a meu ver está para além de uma questão de direitos. Nessa perspectiva, pretendo como atividade primeira, após a conclusão do estudo, compartilhar com o grupo pesquisado o conhecimento adquirido, e tal ação se dará por meio de oficinas.

Esse movimento de reflexividade também contribui para manter ético o processo de pesquisa (BERGER, 2013). Segundo esse autor:

A reflexividade ajuda a manter a ética da relação entre pesquisador ou pesquisadora e pesquisa ‘descolonizando’ o discurso do ‘outro’ e a garantir que, embora a interpretação das descobertas seja sempre feita através dos olhos e padrões culturais do pesquisador, os efeitos deste sobre o processo de pesquisa é monitorado (Berger, 2013, p.221)

Nessa linha de entendimento, acerca do cuidado do pesquisador ou pesquisadora em não colonizar o discurso do ‘outro’, no caso, os nossos participantes na pesquisa, faço uma aproximação com a ideia de voz na pesquisa trazida por Magalhães (2006, p.85):

O conceito de voz na pesquisa se refere à possibilidade de representação dos participantes de uma forma que não seja prejudicial à autoidentidade e que possa significar uma contribuição para sua autoestima, autonomia e cidadania. O destaque é para os participantes porque eles ou elas são representados pelos pesquisadores

<sup>106</sup> Contudo, no Brasil, nos anos 1980, a postura da crítica da construção da autoridade etnográfica ainda não havia incorporado a discussão epistemológica da reflexividade. “O que incorporou foi muito mais uma espécie de empatia com o nativo, etnógrafos se colocando subjetivamente na sua pesquisa de campo, mas sempre aspirando para si o lugar de autor seguro e incontestado” (CARVALHO, 2001, p. 114).

<sup>107</sup> É preciso ter consciência de que dar voz ao outro — permitir que ele fale —, implica ouvi-lo e mostrar interesse verdadeiro pelo que tem a dizer.

<sup>108</sup> Conceito a ser discutido no capítulo teórico, seção 5.4.1.

que geralmente são os responsáveis pela autoria do relatório e do trabalho de pesquisa acadêmica. Por esse motivo, não se trata de uma questão simples e, de acordo com a consciência ética de quem pesquisa, pode ser um verdadeiro dilema: o que fazer para que a pesquisa não signifique apenas o crescimento de quem pesquisa em termos de títulos, honrarias acadêmicas e mesmo aumento salarial?

Portanto, a construção da pesquisa exige uma alta dose de reflexão, para que as etapas de construção do trabalho evidenciadas em detalhe e o compromisso com a construção ética do conhecimento sejam permanentes. Fazendo uma reflexão sobre essa contundente pergunta trazida na citação anterior, apresento a postura que estou buscando adotar em minha pesquisa, a de uma pesquisa democrática radical conforme propôs Magalhães (2000) e a questão da ética na pesquisa. Esse é o tópico que apresento a seguir.

### 3.4.1 *Pesquisa etnográfico-discursiva e a ética*

Meu estudo é linguístico-discursivo e se vale de técnicas desenvolvidas em outros campos do conhecimento para coletar e gerar dados discursivos passíveis de serem analisados com base no arcabouço teórico-metodológico da Análise de Discurso Crítica (ADC). Além disso, esta tese enseja um esforço de realizar uma descrição abrangente de práticas sociais situadas, ou práticas de letramento.

A proposta metodológica utilizada é a etnográfico-discursiva, a qual se constitui da união da ADC e da pesquisa etnográfica. Essa proposta foi desenvolvida por Magalhães em 2000, apresentada em sua obra *Eu e Tu* e aperfeiçoada em Magalhães, Martins e Resende em 2017. Para esses autores “a complementariedade que defendemos aqui é uma forma de validação da pesquisa, que vai além da descrição e explicação textual, buscando a interpretação do problema específico da prática social que está em discussão numa pesquisa particular”. (MAGALHÃES; MARTINS; RESENDE, 2017, p.98)<sup>109</sup>.

A validade e confiabilidade de uma pesquisa empírica, que relacione linguagem e sociedade, aponta para a recomendação de Blommaert (2005, p.233):

Precisamos desenvolver uma abordagem ampla da linguagem na sociedade, em que a contextualização do discurso seja um elemento central. **Se tomamos contexto seriamente, então precisamos investigá-lo seriamente.** Isso significa que precisamos adotar um registro eclético de abordagens e métodos capaz de captar a complexidade do discurso como local de desigualdade. Para isso a etnografia é central: uma perspectiva da linguagem como intrinsecamente ligada a contexto e atividade humana. (grifo meu)

Na etnografia-discursiva, a questão ética está presente, pois pressupõe uma dialogicidade que perpassa todo o processo. O começo dá-se pelo relacionamento construído

<sup>109</sup> Chouliaraki & Fairclough (1999), Wodak (2003), Fairclough (2003), Blommaert (2005) e Magalhães; Martins e Resende (2017) recomendam a etnografia como método complementar à ADC.

entre participantes e pesquisadores. Sobre essa construção, discorrerei no tópico seguinte de forma detalhada. Portanto, por meio de uma imersão durante o trabalho de campo.

Conforme Flick (2009a), o trabalho com os participantes deve partir do consentimento informado e assinado em documento formal, com a oportunidade do participante de recusar a participar. O TCLE (Termo de Livre Consentimento Livre e Esclarecido) foi apresentado aos participantes, em duas vias, sendo uma para eles e outra para mim. Não houve estranhamento por parte dos participantes; acredito pelo fato de eu já ser bem conhecida e fazer parte do grupo. Em relação aos meus participantes com deficiência visual, para que tivessem o acesso ao texto do TCLE, fiz uma leitura em voz alta, antes da entrevista; só depois de feita essa leitura é que colhia a assinatura (veja anexo A).

Outro aspecto que faz parte das questões éticas, propriamente ditas, é a proteção aos dados e aos participantes, garantindo-lhes o anonimato. Assim, todos os nomes foram substituídos por pseudônimos para a preservação das identidades. Contudo, pelo caráter de minha pesquisa, que se quer democrática e crítica e a função a que ela se propõe de evidenciar o protagonismo que existe na cegueira e possa trazer reflexões acerca do papel do Estado nesse protagonismo, a instituição pesquisada precisa ser identificada (veja anexo B – termo de consentimento da coordenação). Para uma proposta de pesquisa democrática, que adote uma outra perspectiva, não a dos grupos de poder (Magalhaes, 2000) é preciso desafiar a política e suas possíveis omissões.

Como asseveram Magalhães, Martins e Resende (2017, p.117), a metodologia etnográfico-discursiva é um processo reflexivo baseado em dados gerados e coletados no local de pesquisa e que também estão relacionados com “a curiosidade e a motivação de pesquisadores e pesquisadoras e, também, com conceitos da literatura pertinente”.

Na próxima seção, descrevo os participantes do grupo dos profissionais da biblioteca, o grupo dos usuários da biblioteca, os deficientes visuais e os respectivos familiares.

### *3.5 A geração de dados*

A seguir, tratarei mais detalhadamente da pesquisa de campo e dos procedimentos de geração dos dados etnográficos.

#### *3.5.1 A aproximação ao campo e observação participante: o porto de partida*

Minha pesquisa tem como foco um contexto específico – a Biblioteca Braille “Dorina Nowill” (sobre as especificidades desse espaço, discorrerei mais adiante) – e, portanto, a observação participante é recomendada, conforme esclarece Angrosino (2009). Antes, porém,

de tratar da observação participante, venho apresentar como se deu a minha aproximação ao campo.

O meu contato com a Biblioteca deu-se desde 2012, quando visitei o espaço com um grupo de cursistas do Curso de Extensão que eu ministrava no Campus Taguatinga Centro do Instituto Federal de Brasília. Em 2014, novamente estava lá com outro grupo de alunos, dessa vez eram alunos da Licenciatura em Letras-Espanhol do mesmo campus: tratava-se de uma disciplina optativa “Tópicos em Educação Inclusiva”, na qual eu ensinava o Sistema Braille.

Eu realizei esse trabalho docente na condição de colaboradora daquele campus, uma vez que eu pertencia a outro. Naquele momento, os laços foram-se estreitando com a biblioteca e alguns de seus funcionários; e, assim, eu costumava visitar o local regularmente, e sempre que organizava um evento relacionado à inclusão educacional, convidava a biblioteca para fazer-se presente.

Em 2015, desenvolvi um projeto de extensão pelo Campus Taguatinga (campus onde trabalhei até 20 de julho de 2019<sup>110</sup>), cuja proposta estava relacionada ao público com deficiência visual. Eu e outros professores, com o apoio de alguns bolsistas, desenvolvemos algumas réplicas de obras de arte, como algumas esculturas por meio de uma impressora 3D montada pelos próprios bolsistas. Para a apreciação e validação do produto, realizamos um grupo focal na biblioteca Braille, por meio do qual verificamos a qualidade da impressão e a receptividade dos deficientes visuais.

Em 2016, quando cursava a disciplina de Semântica, como aluna especial, fui incentivada pela professora – que já conhecia o meu interesse pelo público com deficiência visual, a realizar o trabalho da disciplina, incluindo esse grupo na verificação da compreensão desses de algumas metáforas que se apoiam na visualidade. Assim, tive o apoio da biblioteca quanto à seleção dos participantes para a realização do grupo focal para o objetivo apresentado.

Nessa época, eu já era conhecida da maioria dos funcionários e de alguns deficientes visuais. Fui abordada por uma das funcionárias para ministrar um curso de Braille no espaço da biblioteca, visto que tinham uma lista de interessados, os quais precisavam também de um certificado. Como uma ação de extensão realizada como docente do campus Taguatinga, ministrei o curso no segundo semestre de 2017, e formamos uma segunda turma para o primeiro semestre de 2018. Como eu não dispunha de tempo (devido à carga horária de

---

<sup>110</sup> A licença capacitação que me permitiu dedicar exclusivamente ao doutoramento só foi possível após aprovação em edital de seleção junto ao Instituto Federal de Brasília (março/2019), após seis semestres de difícil conciliação entre as atividades enquanto docente, a realização das disciplinas do Programa de Pós-(PPGL-UnB) e a maternidade. Em outubro de 2020 entrei num processo de redistribuição para outro instituto, o IF Sudeste de Minas, Campus Rio Pomba, cujo processo foi publicado em 07/05/2021. Assumirei minhas atividades profissionais enquanto docente em 01/09/2021.

docente), desenvolver ações extensionistas (como parte do meu plano de trabalho docente) na biblioteca me possibilitou estar em campo.

A partir desses dois cursos, tornei-me parte daquela biblioteca, e pude estar presente naquele ambiente uma vez por semana. Ainda em 2018, com um outro projeto de extensão aprovado pelo meu campus, realizei uma “tertúlia literária” com alguns deficientes visuais frequentadores da biblioteca. Quando idealizei a proposta, eu o fiz pensando em conseguir, conforme a minha carga horária de servidora, estar em contato com os deficientes visuais na biblioteca, uma vez que não tinha tempo exclusivo para a realização das atividades da pesquisa e precisava conciliar as atividades acadêmicas com a carga horária de trabalho docente em meu campus.

A escolha pela Biblioteca Braille “Dorina Nowill” (a descrição da instituição está em seção posterior) deu-se por três razões; a primeira, a mais óbvia, por ser um espaço onde as pessoas com deficiência visual se encontravam; a segunda, por ser um espaço de práticas de letramento, e terceira, pela relativa familiaridade com o local e seus profissionais.

Feito esse relato, considero que meu primeiro método de pesquisa foi a observação participante. O contato mais direto com os deficientes visuais se deu por meio da atividade da “tertúlia literária”. Às sextas-feiras, das 14 às 17 horas, eu me reunia na biblioteca com um grupo de oito pessoas com deficiência visual. O projeto, do ponto de vista da formalidade, como atividade ligada ao meu trabalho, encerrou-se em outubro de 2018, porém eu dei continuidade a ele, visto a adesão do grupo, o qual demonstrava interesse e vínculo com a atividade. Assim, ela não foi dada como encerrada para os participantes.

No final de 2018, com um edital de extensão aberto, eu submeti um novo projeto de extensão, para manter-me em contato com a biblioteca – uma vez que ainda não dispunha de licença do trabalho para a dedicação exclusiva ao trabalho de pesquisa. Na verdade, o novo projeto foi uma remodelagem do projeto anterior da *tertúlia*; por isso, não mudei o nome da atividade para o grupo. Mas eu os informei das outras ações que deveríamos realizar nessa nova etapa do projeto.

### *3.5.2 Dos participantes*

O critério para a seleção das/dos participantes com deficiência visual para as entrevistas foi se definindo à medida do tempo que eu passava em campo. Assim, pude verificar aquelas pessoas que eram mais frequentes às atividades realizadas e promovidas pela biblioteca. Foi exatamente esse grupo que passou a participar também da atividade desenvolvida por mim, às sextas-feiras, a qual denominei “Tertúlia Literária”. A minha pesquisa visa compreender como se dá discursivamente a construção de sentidos no

contexto de ações de letramento para pessoas com deficiência visual em uma biblioteca pública específica. Todos os participantes estão identificados por pseudônimos.

### 3.5.2.1 *Dos usuários com DV*

A especificidade do meu grupo principal de participantes — com cegueira adquirida — reforça a importância do contexto para os estudos dos letramentos, como aponta Street (2014). Contexto situado, em que as atividades de leitura e escrita são singulares, alternativas e cujos significados produzidos na vida cotidiana das pessoas com deficiência demandam uma análise qualitativa sensível. Considerando ainda que uma atividade de letramento deve ser examinada “em relação aos múltiplos papéis que pode ter em (redes de) práticas sociais (RIOS, 2012, p.221). O grupo principal de participantes, as pessoas com DV, usuárias dos serviços da BBDN, está apresentado pela idade, em ordem decrescente.

**Quadro 4** - Pessoas com deficiência visual: grupo principal da pesquisa.

Nome	Idade	Condição Visual	Quando perdeu a visão	Há quanto tempo Frequenta a Biblioteca	Profissão anterior à perda visual
Dorina	62	Cega	Perda progressiva	Há 8 anos	Do lar
Samuel	50	BV	A partir de 2010	Há 9 anos	Serviços gerais
Constantino	62	Cego	Aos 20 anos	Há 24 anos	Militar
Edvaldo	44	Cego	Aos 37 anos	Há 4 anos	Vigilante
Eduardo	68	Cego	Aos 18 anos	Há 20 anos	Mecânico
Daniel	44	BV	Aos 31 anos	Há 11 anos	Tec. Em Eletrônica
Fabricia	51	Cega	Cegueira congênita	Há 24 anos	Do lar
Marta	54	BV	Aos 50 anos	Há 4 anos	Telefonista
Heloísa	53	BV	Aos 45 anos	Há 6 anos	Professora
Liana	52	Cega	Aos 49 anos	Há 24 anos	Do lar
Izabel	62	BV	Aos 20 anos	Há 14 anos	Telefonista

Desses participantes, cinco são moradores da RA de Taguatinga; três da RA de Ceilândia, um da RA de Águas Claras, um da RA de Arnieiras e um da RA de Santa Maria.

### 3.5.2.2 *Dos profissionais da biblioteca*

Todos os oito atuais profissionais da biblioteca participaram das entrevistas, além de uma voluntária que já atuou como funcionária. A ordem em que aparecem os pseudônimos no quadro está em conformidade com a ordem de realização de cada entrevista.

Quadro 5 - Profissionais da biblioteca

Nome	Idade	Tempo de trabalho na BBDN	Conhece o Sistema Braille	Função na Biblioteca
Regina	65	24 anos	Sim	voluntária
Lorrany	40	5 anos	Sim	professora
Marlene	59	24 anos	Usuária	técnica
Tatiana	51	5 anos	Sim	professora
Denise	51	14 anos	Sim	professora
Mateus	42	7 anos	Sim	técnico
Tadeu	59	3 anos	Em parte	técnico
Roberta	37	14 anos	Sim	técnica administrativa
Rubem	59	6 anos	Não	professor

### 3.5.2.3 *Dos familiares dos usuários com DV<sup>111</sup>*

Para a escolha dos familiares, eu considerei o critério da indicação da própria pessoa com DV. A princípio esse critério foi questionado, mas em discussão com as colegas do grupo de pesquisa, concluímos que tal critério era válido, visto que as vozes das pessoas com deficiência precisam ser consideradas (ouvidas de fato) e validadas. Não faço, contudo, uma correspondência direta entre o familiar vidente com seu parente com DV, por questão ética, pois implicaria na identificação de ambos.

Quadro 6 - Familiares dos usuários com DV

Nome	Idade	Parentesco com a pessoa com DV	Profissão	Tempo de Convivência com pessoa com DV	Conhece o Sistema Braille
Rita	51 anos	Cunhada	Tec. em enfermagem	39 anos	Não
Raquel	50 anos	Tia	Advogada	13 anos	Não
Vanilde	38 anos	Filha	Administradora	4 anos	Não
Lurdes	86 anos	Tia	Aposentada (telefonista)	51 anos	Não
Madalena	57 anos	Irmã	Graduanda	08 anos	Não
Alexandre	20 anos	Filho	Graduando	18 anos	Não
Weber	49 anos	Filho	Cozinheiro	07 anos	Não
Silvana	42 anos	Esposa	Estudante	02 meses	Não
Bárbara	37 anos	Filha	Professora	37 anos	Sim
Catarina	60 anos	Irmã	Psicóloga	60 anos	Não
Getúlio	60 anos	Esposo	Técnico administrativo		Não

Os instrumentos por mim utilizados, os quais me proporcionaram uma reflexividade crítica foram a observação participante, as entrevistas, o grupo focal e os diários de participantes. É sobre eles que discorro a seguir.

<sup>111</sup> A organização do quadro referente aos familiares está de acordo com a ordem de realização das entrevistas, a qual se iniciou em maio de 2019 com Rita; em 11/03/2020 realizei a (penúltima) entrevista com Catarina e só pude realizar a entrevista com Getúlio, o último familiar a ser entrevistado, em 22/12/2020 devido ao contexto da pandemia.

### *3.5.3 Observação participante, notas de campo e diários de pesquisa*

Segundo Angrosino (2009, p. 74), “a pesquisa etnográfica é fundamentada na observação regular e repetida de pessoas e situações, muitas vezes com a intenção de responder a alguma questão teórica sobre a natureza do comportamento ou da organização social”. Nesse sentido, compreendi que para exercer a observação, precisava colocar-me no espaço, na comunidade que pretendia investigar. Como já dito anteriormente, criei uma oportunidade para me manter no espaço de pesquisa, bem como, para me colocar como parte daquela comunidade, visto não ter disponibilidade de tempo exclusivo para dedicação à pesquisa. Uma vez criada a situação, coloquei-me na condição de uma voluntária a prestar serviços à biblioteca para os sujeitos com deficiência visual.

Contudo, realizar a atividade denominada “tertúlia literária” exigia de mim um trabalho semanal, um planejamento para que a dinâmica se efetivasse<sup>112</sup>. Precisava definir qual texto ou obra literária seria apresentada ao grupo; como providenciar o material de forma acessível para eles, no caso, por meio de áudio, uma vez que no grupo, apenas uma pessoa tinha conhecimento do Sistema Braille? Assim, realizar a atividade por si, já me tomava o pouco tempo que tinha; desse modo, apesar de estar no campo em 2018, não consegui construir as notas de campo naquele período, uma vez que não era possível registrar a observação no próprio local.

Essas notas eu só comecei a realizar no ano de 2019, quando consegui ir à biblioteca mais um dia da semana. Dessa forma, além da sexta (à tarde), passei a ir às terças-feiras (à tarde) para realizar as entrevistas semiestruturadas. No entanto, desde 2017, quando ingressei no Programa de Pós-Graduação, venho participando das atividades organizadas pela biblioteca, como eventos de letramento, bazar literário, entre outros. Trata-se de uma participação continuada, uma vez que sempre fui convidada pela biblioteca a participar de seus eventos, o que fez com que eu me sentisse parte daquela comunidade.

Contudo, foi por meio da minha ação extensionista que me tornei um membro ativo daquele grupo. Foi a partir dessa atividade realizada semanalmente, às sextas-feiras, como o trabalho de condução da “tertúlia literária”, de abril a dezembro de 2018 e retomada em março de 2019, que me coloquei como uma etnógrafa de fato, pois pude me ocupar das vidas e atividades das pessoas com deficiência visual e realizar as anotações, as quais constituem uma ferramenta primordial na pesquisa de natureza etnográfica. As anotações, dentre muitas funções, é um grande auxílio à memória em vários momentos, inclusive, nos momentos da análise. A seguir, apresento um exemplo de uma das notas de campo realizadas.

---

<sup>112</sup> A descrição das etapas da atividade está apresentada no capítulo 5, na seção 5.5



**Quadro 7 - Nota de campo com descrição de atividade e evento específico**

Nota de campo: 23 - 04 -19

Relato

No dia anterior, 22/04/19, foi considerado o “Dia da Criatividade”. Por ter as aulas nas minhas turmas de Ensino Médio no meu câmpus às segundas-feiras, não pude comparecer ao evento. Assim, eu estava curiosa para saber como tinha sido o evento, e meu interesse naquele dia era ouvir deles que haviam participado, o que acharam, que evento era... Para minha surpresa, eles não souberam me dizer exatamente o que tinha sido o evento. Pareceu-me que naquele evento, eles não haviam sido os protagonistas. A biblioteca havia modificado a parede de dentro, a maior, a da lateral onde ficam as janelas, com papel de parede, e nessa parede haviam sido colocados os textos referentes a pares de biografias, sendo uma de um vidente com uma de uma pessoa com deficiência visual. Também havia flores em relevo enfeitando a parede. [Em fevereiro eu havia sido convidada pela Denise a compor a minha biografia de forma criativa, a qual iria estar na galeria das biografias no dia do evento na Biblioteca Braille, o chamado “Dia da Criatividade”]. Então ao verificar que Samuel, Constantino e Marta não tinham muito o que dizer, perguntei a eles se sabiam que havia na parede ali ao lado. Eles não sabiam. Então contei a eles das biografias, disse que havia localizado a minha e veria se a deles também estavam ali. Localizadas as respectivas biografias, disse-lhes que leria cada uma. Assim li a de Marta, de Constantino, de Samuel e também do Mateus e a minha. Ao terminar Marta me elogiou, disse que eu lia muito bem e que dava vida a leitura. Pensei comigo: que na próxima sexta, quando também estaria com eles que leria as outras biografias dos demais que estivessem presentes na roda da “tertúlia literária”. Fiquei pensando que apesar de uma atividade ser tão interessante, pois envolveu a produção das biografias e além da criação da galeria naquele espaço; os funcionários videntes se esqueceram de informar aos deficientes visuais de que suas biografias estavam ali. Pensei ainda, será que eles participaram da composição desses textos? Ao externar essa minha indagação a eles, Tatiana veio em minha direção e antecipou-se respondendo: “Sim, eles foram falando sobre sua história e nós fomos digitando”. Como o dia 23 de abril era considerado o Dia Mundial do Livro, eu informei isso ao grupo e, localizei em meu celular uma foto que havia feito lá na biblioteca da UnB de um cartaz que dizia sobre o livro: Lido o texto, eu propus que fizéssemos um jogral, já que o texto era curto e que eu gravaria em áudio e postaria no grupo de *Whatsapp* da tertúlia, para que os demais também ouvissem, a nossa homenagem ao Livro.

As anotações das observações por meio das notas de campo e diários de pesquisa são significativas sobretudo para quem se coloca em um campo até então desconhecido e precisa construir um retrato da realidade. No meu caso, permitiram-me aprofundar tal construção e aprimorar gradativamente a delimitação inicial das questões de pesquisa, a partir da análise minuciosa do problema e a reflexão acerca dos acontecimentos. Ademais, as observações se constituem de descrições (dos diálogos, dos eventos específicos, das atividades, dos comportamentos de quem observa) e de reflexões (que se fazem ora analíticas, ora metodológicas) que permitem resolver conflitos e dilemas éticos, além de esclarecimentos vários.

Urge esclarecer que o meu compromisso com o público com DV vem de longo prazo (refiro-me aos projetos desenvolvidos anteriormente – os quais eu citei na seção 1.2 e convivência com pessoas com DV), pois pretendia interagir com as pessoas com deficiência visual durante um longo tempo, não apenas pela pesquisa em si, mas também pela minha afinidade com a área e o interesse em contribuir com as atividades de letramento. Ou ainda, em momento algum coloquei as minhas necessidades de pesquisadora à frente dos interesses dos participantes da pesquisa – os deficientes visuais frequentadores da biblioteca.

Como informado na seção 3, o meu vínculo e afeição por esse público vem de longa data. E ainda, por buscar configurar minha pesquisa como democrática radical (MAGALHÃES, 2000).

Em meu primeiro ano em campo, o registro dos relatos só foi possível de ser realizado em momentos posteriores, visto que em função de meu envolvimento em atividades com os participantes, não me era possível fazê-los. Além disso, por considerar ainda muito recente a minha relação com o grupo, ainda não havia me apresentado também como pesquisadora. Somente no segundo ano (2018), tendo esclarecido com os participantes minha condição, também como pesquisadora, é que comecei a fazer meus registros.

Nesse terceiro ano, passei a usar o recurso do registro no celular, por meio do *WhatsApp* por ser uma forma rápida de tomar notas, sem atrapalhar minhas outras atividades junto ao grupo. As observações (participante) foram feitas, além do espaço da biblioteca, também em outros ambientes onde aconteciam eventos de letramento para os quais os participantes com DV haviam sido convidados ou estavam sendo os protagonistas, como na Feira do Livro.

Devido à proximidade construída com o grupo de participantes e toda a comunidade da biblioteca, as minhas perguntas, as atividades de minha agenda de pesquisa, bem como meus instrumentos de geração e coleta de dados foram constantemente compartilhados com o grupo.

#### *3.5.4 As entrevistas semiestruturadas*

A entrevista é um método comumente utilizado nas pesquisas etnográficas para a geração de dados em campo. Contudo, conforme atesta Angrosino (2009, p.61, 67) a entrevista etnográfica é mais complexa do que uma conversação comum que se tem com um amigo e diferente daquelas da televisão, que seguem roteiros e se ajustam ao tempo predeterminado. Entrevista etnográfica clássica é de natureza aberta. Entretanto, quando o pesquisador ou pesquisadora decide fazer uso de perguntas predeterminadas relacionadas ao seu campo de interesse, estas se constituem no formato de entrevistas semiestruturadas, pois “seguem de perto o tópico escolhido de antemão e apresentam questões destinadas a extrair informação específica sobre aquele tópico” (ibid. p.67).

Como semiestruturadas, as perguntas não precisam ser seguidas de forma rigorosa, por exemplo, quanto à sua sequência, sendo possível, inclusive, que sejam feitas outras perguntas que não estavam planejadas. Outro aspecto importante nesse formato de entrevista é que as perguntas devem ser abertas e apontar para as questões de pesquisa. Na condução do meu roteiro, muitas vezes precisei trocar a ordem de alguma pergunta antecipando-a, visto dar continuidade a determinado tópico por parte do entrevistado ou entrevistada (como exercício de aprendizagem na condução do método, realizei, ainda em 2017, entrevista com

duas pessoas com deficiência visual, após a elaboração do roteiro das questões. Feitas as entrevistas, também realizei a atividade de transcrição como exercício.

Outra característica da entrevista etnográfica, que se apresentou na minha própria experiência, é o fato de ela ser “interativa, no sentido de acontecer entre pessoas que se tornam amigas, enquanto o etnógrafo foi observador participante na comunidade em que o seu ou a sua informante vive” (ANGROSINO, 2009, p. 61). Porém, segundo o autor, há alguns pontos que precisam ser considerados na condução de uma entrevista, e eu gostaria de destacar um deles que se confronta com a realidade de um dos grupos de participantes – o das pessoas com deficiência visual – trata do ponto de “olhe as pessoas nos olhos” (id. *ibid.* p. 67). O contato visual foi substituído por um contato físico – um toque leve e breve no dorso da mão do/a entrevistado/a – de forma a demonstrar para ele/a que eu estava atenta a sua fala.

Não há dúvidas de que as entrevistas “são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados” (DUARTE, 2004, p.215). Portanto, os textos construídos através dessas entrevistas são as principais técnicas para o estudo do processo social das relações dos deficientes visuais com os profissionais videntes, com seus familiares por meio do letramento, e que terão sua análise expandida para outras categorias sociais, a exemplo de uma categoria que quero investigar, a das identidades.

Nesse sentido, ainda de acordo com Duarte (2004, p. 215), sobre o potencial das entrevistas:

se forem bem realizadas, elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados.

Tratando-se de três grupos de participantes – como apresentado na subseção 3.5.2 para cada grupo, houve um roteiro de entrevista preestabelecido. Com as pessoas com deficiência visual e os funcionários da biblioteca eu já havia estabelecido o vínculo (conforme descrito anteriormente), assim o agendamento das respectivas entrevistas foi facilmente definido. O local onde realizei as entrevistas é uma sala que fica no piso superior de uma outra biblioteca (biblioteca comum) que fica ao lado da Biblioteca Braille.

Após a primeira vez que um funcionário da biblioteca Braille solicita a permissão para uso, a permissão por aquela sempre nos é concedida, não precisando mais de solicitação; apenas chegava com o/a participante e o guarda nos permitia subir até a sala. Já com o grupo dos familiares, o contato era menos frequente, pois a maioria dos familiares não participa dos

eventos promovidos pela biblioteca. Assim, o local onde tenho realizado as entrevistas com eles tem sido suas residências e o agendamento se dá com a ajuda do/a deficiente visual. A proximidade com o grupo dos familiares foi se estabelecendo por meio das visitas (veja subseção sobre vinhetas).

As entrevistas semiestruturadas deste trabalho investigativo foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas para a análise. A duração delas foi bem diferenciada, pois algumas duraram 30 minutos, outras até 90 minutos. A primeira delas foi realizada em fevereiro de 2019. O critério de escolha do/a participante familiar deu-se de acordo com a indicação do/a participante com deficiência, sendo este quem viabilizava o agendamento do dia e do horário.

As entrevistas com os participantes com DV e os profissionais da biblioteca começaram a ser feitas às terças-feiras à tarde; único momento que eu disponibilizava para estar em campo – a licença para dedicação à pesquisa só foi conseguida junto à minha instituição a partir de agosto de 2019. Essa questão da impossibilidade de dedicação exclusiva à pesquisa e o atraso na obtenção da aprovação do Comitê de Ética dificultaram em muitos aspectos a geração dos dados, atrasando, portanto, o início da realização das entrevistas.

Entretanto, apesar do longo período entre a primeira e a última entrevista, consegui realizar o total de trinta e uma entrevistas. Apesar de ter agendado a entrevista com alguns colaboradores com deficiência visual para terça-feira à tarde, nem sempre foi possível, pois surgiam algumas atividades das quais eles queriam participar, ou reposição de algum encontro da “tertúlia” que tivesse sido inviabilizado na sexta-feira.

A seguir apresento o meu roteiro das entrevistas – um roteiro longo que buscou abarcar as minhas questões de pesquisa – a cada um dos três grupos de participantes.

#### Quadro 8 - Roteiro de entrevista com os deficientes visuais<sup>113</sup>

##### 1ª Parte: Dados identificatórios

1. Qual seu nome?
2. Qual a sua idade?
3. De onde você é?
4. Onde você mora?
5. Com quem você mora?
6. Há quanto tempo você conhece a biblioteca?
7. Há quanto tempo você participa de atividades realizadas pela biblioteca?
8. Conte sua história.
9. Comente sobre sua rotina diária.
10. Fale sobre a forma de leitura e escrita que você utiliza no seu dia a dia.
11. O que você conhece sobre o sistema Braille?

<sup>113</sup> As perguntas elaboradas para os roteiros de entrevistas das pessoas com DV, familiares e os profissionais da biblioteca (mediadoras e mediadores de letramento) foram baseadas no roteiro do projeto guarda-chuva ao qual esta pesquisa está vinculada: “Trajetórias de Famílias e a Escola Inclusiva: Discurso, Letramento e Crítica Social”, coordenado pela Professora Doutora Maria Izabel Santos Magalhães.

12. Como você utiliza o Braille no seu dia a dia?

**2ª Parte: Perguntas relacionadas diretamente aos objetivos da pesquisa**

1. Por que você frequenta a biblioteca Braille?
2. O que você acha das atividades que a biblioteca proporciona?
3. Quais são as atividades de leitura e escrita de que você participou na biblioteca?
4. Como são essas atividades?
5. Dessas atividades, qual teve mais destaque para você?
6. Fale sobre essas atividades no seu dia a dia?
7. O que mudou em sua vida após a participação nessas atividades?
8. Como é a sua relação com as pessoas que trabalham na biblioteca?
9. Quais são as opções de acesso à leitura oferecidas pela biblioteca?
10. Que texto você escreve?
11. Que assuntos são possíveis conversar na biblioteca Braille?
12. Como é sua relação com seus familiares em casa?
13. Como seus familiares veem suas atividades na biblioteca?
14. Como é a comunicação com as pessoas da sua casa?
15. Em quais momentos você usa a leitura e a escrita no seu dia a dia?
16. Se dependesse de você, o que deveria ser mudado nos serviços oferecidos pela biblioteca?
17. Que recursos de tecnologia você usa para se comunicar?
  - a) Com seus familiares
  - b) Com seus amigos?
  - c) Com os profissionais da biblioteca?
18. Em que momentos, você usa o *WhatsApp* para se comunicar:
  - a) Com seus familiares?
  - b) Com seus amigos?
  - c) Com seus colegas da vizinhança?

**Quadro 9 - Roteiro de entrevista com os profissionais da biblioteca**

**1ª Parte: Dados identificatórios**

1. Qual seu nome?
2. Quantos anos você tem?
3. De onde você é?
4. Onde você mora?
5. Qual sua profissão?
6. Há quanto tempo você exerce sua profissão?
7. Há quanto tempo você trabalha nesta Biblioteca?
8. Você tem algum parente que tenha deficiência visual?
9. Por que você trabalha na biblioteca Braille?
10. Você recebeu alguma capacitação ou treinamento para trabalhar na biblioteca?
11. Você tem conhecimento sobre o Sistema Braille? Como aprendeu o Braille?

**2ª Parte: Perguntas relacionadas diretamente aos objetivos da pesquisa**

1. Quais são as atividades desenvolvidas pela biblioteca Braille?
2. Na sua experiência, quais atividades ou ações da biblioteca Braille são mais significativas?
3. Qual é o perfil das pessoas com deficiência visual que procuram a biblioteca Braille?
4. Como é sua relação com os/as usuários/as da biblioteca?
5. O que você conhece sobre a relação dos deficientes visuais com suas famílias?
6. Como considera que é sua comunicação com os familiares dos/as usuários/as da biblioteca?
7. Qual a regularidade de frequência de cada usuário/a?
8. Como você vê o vínculo das pessoas com deficiência com a biblioteca?
9. Na sua opinião, que contribuições as atividades da biblioteca proporcionam às pessoas com deficiência visual que delas participam?
10. Em que momento vocês da biblioteca se relacionam com a vizinhança?
11. Como você vê o atendimento da biblioteca às pessoas com deficiência visual?
12. O que acha das atividades da biblioteca sobre leitura e escrita?
13. Como é a participação das pessoas com deficiência visual nas atividades de leitura e escrita da biblioteca Braille? E como isso acontece?
14. Se dependesse de você, o que deveria ser mudado nas atividades da biblioteca?
15. Como é a sua relação com os colegas da biblioteca?

16. Como as pessoas com deficiência visual se comunicam com a vizinhança?
17. Que recursos tecnológicos vocês usam para se comunicar:
  - a) Com as pessoas com deficiência visual?
  - b) Com os familiares das pessoas com deficiência visual?
  - c) Com a vizinhança?

#### Quadro 10 - Roteiro de entrevista com os familiares

##### 1ª Parte: Dados identificatórios

1. Qual seu nome?
2. Quantos anos você tem?
3. De onde você é?
4. Onde você mora?
5. Qual sua profissão?
6. Há quanto tempo você convive com uma pessoa com deficiência visual?
7. Você tem conhecimento sobre o Sistema Braille? Como aprendeu o Braille?
8. Você participa de alguma atividade promovida pela biblioteca? Qual (is)?
9. Com que frequência, você participa dessa(s) atividade(s)?

##### 2ª Parte: Perguntas relacionadas diretamente aos objetivos da pesquisa

1. Quais as atividades de leitura e escrita seu/sua filho/a (ou esposo/a, sobrinho/a, etc.) participa?
2. Por que seu/sua filho/a (ou esposo/a, etc.) frequenta a Biblioteca Braille?
3. Como seu/sua filho/a (ou esposo/a, sobrinho/a, etc.) vai para a biblioteca?
4. O que você acha dessas atividades desenvolvidas na biblioteca?
5. Em que essas atividades contribuem para o dia a dia de seu/sua filho/a (ou esposo/a, sobrinho/a, etc.)?
6. Como seu/sua filho/a (ou esposo/a, sobrinho/a, etc.) se comunica em casa?
7. Como é a relação de seu/sua filho/a (ou esposo/a, sobrinho/a, etc.) com a vizinhança?
8. Como você se comunica com as pessoas com deficiência com quem se relaciona?
9. Que recursos tecnológicos você usa para se comunicar com seu seu/sua filho/a (ou esposo/a, etc.)? Você utiliza *e-mail*?
10. Em que momentos você usa o *WhatsApp* (ou *e-mail*) para se comunicar com:
  - a) seu/sua filho/a (ou esposo/a, etc.)?
  - b) a vizinhança?
  - c) Com a biblioteca?
11. Que tipos de apoio seu/sua filho/a (ou esposo/a, sobrinho/a, etc.) precisa em suas atividades em casa?
12. Que tipos de apoio seu/sua filho/a (ou esposo/a, sobrinho/a, etc.) precisa em suas atividades de leitura e escrita?
13. Como você se sentiria se fosse “cego/a” – “deficiente visual” (como se sentiria se perdesse a visão)?

O grupo principal de participantes – as pessoas com deficiência visual – configurou-se em uma maioria de pessoas com deficiência visual adquirida, alguns inclusive com histórico de perda recente, ou num quadro de possibilidade de perda, no caso daqueles com baixa visão. Essa especificidade é substancialmente significativa e exige do/a pesquisador/a consideração em vários aspectos (conforme foi tratado sobretudo no *capítulo 2* desta tese). No que tange à condição atual de visão desse sujeito e ao tempo em que ocorreu a perda visual, falar da questão pode ser sensível – haja vista a minha experiência de trabalho, de cinco anos, no Instituto Benjamin Constant com pessoas com cegueira adquirida.

Isso posto, atentei-me para o que Santos (2013, p. 33) observa acerca da responsabilidade do pesquisador ou pesquisadora ao conduzir uma entrevista, sobretudo, dentre outros aspectos, “nas consequências para o entrevistado de ser levado a reviver, ainda que através da narrativa, determinadas experiências.”

No caso do *tópico 8* do roteiro da entrevista aos deficientes visuais, em que solicito que ele/a conte a sua história, refiro-me à história da sua condição visual. Soube desde a preparação para a realização das entrevistas que se trataria para alguns participantes de uma questão delicada, pois alguns talvez ainda estariam no estado de “luto” (conforme tratado no capítulo 1). A respeito dessa situação, Santos (2013, p.33) recomenda que “não se deve descartar a possibilidade de que, por exemplo, a retomada de eventos passados possa reabrir [...] feridas e levar as pessoas a uma crise emocional”.

Contudo, eu não tive receio de que os participantes ao me contarem acerca da aquisição da cegueira chegassem a uma crise, pois o meu vínculo já estabelecido com cada uma/um, dava-me a segurança de que trataríamos (o/a entrevistado/a e eu) bem a questão. Sobre a sensibilidade que para alguns, a condição visual representa, houve apenas dois casos diferentes, a saber, de um participante com baixa visão, que ao contar da sua perda de visão e das sucessivas cirurgias de tentativa de reversão do quadro, disse-me que não gostava de falar do assunto. O outro de um participante que, foi muito breve, ao contar de sua perda da visão.

Este último, trata de uma perda progressiva que chegou à totalidade recentemente, e pude perceber que a brevidade do relato significava que a questão ainda trazia incômodo. Nesse caso, na condução da entrevista, por questão ética, de cuidado com o bem-estar do participante, não solicitei mais informações sobre o assunto, apenas ouvi o que tinha a dizer e na sequência continuamos com outro tópico (o tópico 9) do roteiro que tratava de outro assunto.

Essa observação quanto a aspectos sensíveis que podem estar envolvidos na condução e utilização da entrevista, como os que descrevi, evidenciam que esse instrumento não é de uso simples. Porém, como enfatizei anteriormente, quando o/a pesquisador/a, sabe de sua responsabilidade, do fazer-se cuidadoso/a, movendo-se para frente e para trás, em todo o tempo, pode aproveitar dessa importante ferramenta da pesquisa qualitativa interpretativista. Ferramenta essa que permite, compreender, dentre muitos fatores, o sentido que as pessoas constroem de si mesmas e sua compreensão do mundo e de suas experiências – o que detalharei nos capítulos das análises (capítulos 6 e 7). Para a transcrição dos áudios das entrevistas, eu utilizei as convenções de Magalhaes (2000), apresentadas no início da tese na lista de símbolos.

No tópico a seguir, tratarei de outro recurso metodológico utilizado para o grupo das pessoas com deficiência visual: o grupo focal que me permitiu ampliar a minha compreensão acerca desses participantes em suas relações com eventos e atividades de letramento.

### *3.5.5 Grupos Focais*

Os grupos focais que planejei realizar foram organizados com os participantes com deficiência visual, principalmente após a participação deles em algum evento de letramento, de forma a verificar o que sabiam das atividades das quais havia participado ou vivenciado, e o que sentiram com aquela experiência.

Grupos focais são um método muito utilizado nas abordagens qualitativas. Às vezes é utilizado como método único, e outras – como é o caso desta pesquisa – de forma integrada a outras estratégias metodológicas, para fins de realização da triangulação de dados. O grupo focal permite a interação entre vários participantes acerca de um determinado tema ou tópico com a condução de um moderador ou moderadora. Trata-se de uma discussão focalizada em que “o estímulo ativo à interação do grupo está relacionado, obviamente, a conduzir a discussão do grupo focal e garantir que os participantes conversem entre si em vez de interagir somente com o pesquisador ‘ou moderador’” (BARBOUR, 2009, p. 21).

O primeiro grupo focal foi realizado após um evento chamado “Fórum ‘Brasília Capital das Leituras’”. Contudo, diante de problemas técnicos com o celular, eu perdi o áudio desse grupo focal, o que me aborreceu muito, pois havia sido muito produtivo. Na ocasião, também perdi dois áudios referentes a duas entrevistas, com dois funcionários. Esperei certo tempo para informar a esses participantes do ocorrido e verificar a possibilidade de uma nova entrevista.

À época, um deles se recusou a conceder uma nova entrevista, alegando que “se havia dado aquele problema, é que não era para ser, que sua participação talvez trouxesse algum transtorno”. Aceitei a recusa e disse que caso ele mudasse de ideia, eu ficaria grata. Esse episódio me ensinou muito quanto à precaução e atenção que se deve ter com aparatos tecnológicos para que eles não nos tragam prejuízos.

Quanto aos dois outros grupos de participantes, com base no meu conhecimento de campo, nas questões de pesquisa e ainda conforme o contexto de cada grupo, entendi que não seria viável a realização de grupos focais com aqueles participantes. Decidi então, a título de equilíbrio quanto às técnicas de geração de dados com cada grupo, que utilizaria outros métodos, sendo o diário de participantes para os profissionais da biblioteca e vinhetas com base em visitas, para os familiares.

Conforme pude verificar acerca da riqueza de informações que os grupos focais promovem, realizei outros grupos focais com meus participantes deficientes visuais. As questões para as discussões nos grupos focais foram elaboradas após as entrevistas e com base na observação participante e respectivas notas de campo e, no caso do grupo focal 2, depois de um evento de letramento. Foram pensados dois grupos focais com os participantes



com deficiência visual; sendo um para tratar de temas ligados a atividades e eventos de letramento e outro para tratar de questões ligadas à relação familiar.

Como prevê a técnica do grupo focal, os participantes precisam ter algum aspecto em comum e, no caso do grupo de meus participantes com deficiência visual, eles têm muitas características em comum; além da condição visual, todos são participantes ativos de atividades promovidas pela biblioteca. Os roteiros que guiaram os dois grupos focais são os seguintes:

**Quadro 11 - Roteiro para o Grupo Focal 1 com pessoas com deficiência visual**

1. Que tipo de apoio você precisa em suas atividades em casa?
2. Qual é o apoio que você recebe dos seus familiares nas atividades que realiza?
3. Em que momentos seus familiares o/a acompanham nas atividades promovidas pela biblioteca?
4. O que você gostaria que mudasse em seu dia a dia?
5. O que você ainda não aprendeu, mas gostaria de já ter aprendido? Por quê?
6. Que atividades de leitura e escrita existem/acontecem em sua casa?

**Quadro 12 - Roteiro para o grupo focal 2 com pessoas com deficiência visual**

1. Qual é a atividade que você realizou no evento \_\_\_\_\_?
2. Que tipo de evento é esse?
3. Por que você foi convidado/a para participar dessa atividade?
4. Como você se sentiu nessa atividade?
5. Na sua opinião, o que poderia ter sido melhor na sua participação?
6. O que você costumava ler e escrever antes de perder a visão?
7. O que a leitura significa para você? O que a escrita significa para você?
8. Conte a sua história com a bengala.

Conforme será discutido nos capítulos 6 e 7, os participantes com DV se encontram no espaço da BBDN, o qual lhes proporciona a construção de laços solidários e de aprendizagem compartilhada. Esse movimento eu nomeio como ensinagem-aprendizagem, pois, em todas as oportunidades de encontro entre eles, há troca de experiências e aprendizagens. Chamou-me a atenção, quando da realização do segundo grupo focal (GF), durante a interação mediada por mim e guiada pelos tópicos do meu roteiro, surgiu o tema da acessibilidade e do uso dos recursos informáticos, ao qual eles discutiram a questão, criticamente.

Apresento, no quadro seguinte, um trecho da transcrição do GF2, que retrata aprendizagens compartilhadas no encontro entre os participantes com DV. Eles encontram-se atualmente em permanente interação, a qual foi proporcionada primeiramente pelo ambiente da BBDN e foram reforçadas e fortalecidas pelas *atividades de letramento*.

**Quadro 13 - Exemplificação de interação no GF2 com destaque para aprendizagem compartilhada**

157. **Heloísa:** Ô Marta, tanto no BRB [Girlane: Depois... volta pra você, tá?] quanto na Caixa, éé aquelas duas teclinhas do meio, elas têm uns pontinhos, que é no lado. Aí, você é decora. Embaixo é o zero, o ci/ o ci/ não, [Liana: O cinco no meio] não, no BRB eu acho que é o dois e o três, tem um sinalzinho, aí, você põe o dedo lá, do lado é o um, né, o dois e o três, que aí são/

158. Liana: (ininteligível) a teclinha marcadinha não é a tecla cinco?
159. Homem: É.
160. Heloísa: Não, do BRB é o dois... a minha é dois, que aí do lado fica o um da/ aí eu decorei as teclas. Lá ninguém sabe a minha senha não. MARMININO QUE EU VOU DÁ A MINHA SENHA (risos)
161. Izabel: Olha, me falaram me falaram que disse que agora existe/ a gente leva um-um fone de ouvido e que coloca e a gente vai ouvindo tudo que a gente/ e agora eu queria saber aonde que/ qual agência, aonde que tem essa maquininha.
162. Heloísa: Ah, eu não sei. [Daniel: Existe, existe]
163. Izabel: Aonde que existe?
164. Daniel: Existe sabe desde quando? Desde 2000. Agora, agora funcionar é que tá. Cê tem que encontrar o caixa daquele que tá funcionando com esse programa, que a maioria toca o botão lá e dá erro.
165. Marta: Fica mudo, né?
166. Daniel: É, ele dá erro.
167. Heloísa: Dá erro?
168. Daniel: Eu e o Milton, a gente/ o BRB mesmo tinha cem caixas ele/ cem caixas eletrônicos/
169. Heloísa: E agora, gente, tem o aplicativo no celular, que eu acho SUPER fácil o aplicativo. Você tem/
170. Daniel: Você tem que ver até que ponto vai oferecer segurança pra quem não sabe mexer cem por cento.
171. Edvaldo: É verdade.
172. Daniel: Porque/
173. Heloísa: É, porque o meu aplicativo e-e aprendi a mexer no celular agora, [Edvaldo: Porque a gente/] eu consigo digitar a senha.
174. Edvaldo: A gente com baixa visão ainda tem/ ainda tem uma saída [Heloísa: É] agora, quem não enxerga direito, eu acho que/
175. Heloísa: É no celular, que eu coloco GRANDE, né, os números, então dá pra eu ver, eu digito a senha no aplicativo do celular.
176. Daniel: Eu vou falar até por mim mesmo. Eu que sou baixa visão. Eu me preocupo em whatsapp, essas coisas aqui que são mais banais. Então, assim, quando a gente precisa de uma coisa mais importante, igual um e-mail, outra coisa assim, a gente apanha. Aí, quando a gente depende é dum vidente, de alguém que sabe mais, né? Quando, NA VERDADE, poderia ter cursos de informática que começasse com as coisas mais importantes, igual como ensinar a gente como imprimir u-um e-mail, é, mandar um documento de um lado pra outro, porque as coisas mais superficiais, a gente fica preso ao *WhatsApp*, é o tempo inteiro preocupado, GRUPO DE NUM SEI O QUÊ, aquilo, aquilo outro, e as coisas importantes vão ficando por último. Se você precisar, Samuel, de um e-mail pra resolver, com certeza, você vai precisar de um vidente [Heloísa: Num vou mentir, num sei mexer] [Samuel: É, (ininteligível)]. Você num pode conseguir/ eu num vou conseguir [Samuel: (ininteligível) fase aí] ã/ é.
177. Heloísa: É pra enviar e receber e-mail? [Edvaldo: E eu fui (ininteligível) meu cunhado].
178. Daniel: As escolas que nos atende, quando a gente chega pra aprender informática, esse é O MEU PONTO DE VISTA, tá gente? Eu, Daniel. [?: Olha, eu fiz/] Então, não vale pra todos, mas eu penso assim/
179. Heloísa: Eu fiz um curso com o Clayton que ele ensinava a mandar, enviar e abrir e-mail com com com/ na época era com o Windows Voice.
180. Daniel: Sim, você fez um curso, você procurou ir atrás.
181. Heloísa: É, NÃO, [Daniel: Quando a gente chega na escola/] esse curso, ele dá esse curso lá naquele [Girlane: E é onde?] Instituto Visão... que fica ali na W3 Sul, que era onde/ quando eu fiz na época, era Instituto INTEGRA [Girlane: E isso é uma ONG?] agora mudou o nome. É uma ONG, que ela trabalha/
182. Aparecida: O Instituto Visão agora é lá no Integra?
183. Liana: Não, é em outro lugar.
184. Heloísa: Não. Como é o nome lá do... mudou o nome, que antes era Instituto Integra [Liana: Não tem nada agora do Integra]. Eu fiz o curso com o Clayton/ não tem mais né? Mas tem uma ONG que dá esses cursos. Inclusive, o Clayton coloca lá no Facebook esses cursos. Toda vez que ele vai dar esse curso de informática para deficientes visuais/ [Liana: Mas eu acho que (ininteligível)] Ele/ ele/
185. Girlane: É exclusivo para deficientes visuais?
186. Heloísa: Exclusivo pra deficiente visual, que ensina a abrir e-mail, a enviar e-mail. EU fiz esse curso, entendeu?
187. Girlane: Olha, você/ a gente [Heloísa: Então, assim] precisava saber um pouco mais.[Heloísa: É, e-eu vou pegar/] você precisa compartilhar entre vocês.
188. Heloísa: É porque eu não sabi/ e-eu/ que a gente tem que conversar sobre isso.
189. Girlane: TEM que conversar.
190. Heloísa: Porque eu não sabia que vocês necessitavam disso, porque o Clayton DIRETO tá dando esse curso, DIRETO. [Daniel: Mas necessitamos/] Agora, assim, eu ACHO que a biblioteca, como a gente frequenta ali, tem o telecentro ali, por que que não chama o Clayton? Ele DÁ DÁ curso aí pra/ claro que ele recebe pra isso, que as ONGs pagam, mas pô, por que que a biblioteca não chama uma pessoa como o Clayton [Liana: (ininteligível) capacitado, né?] pra-pra-pra dar esse curso lá no telecentro? Né? A gente pode ver essa questão também [Daniel: eu já perguntei (ininteligível)]. Fazer um ofício pra quem é responsável da biblioteca com a instituição responsável, e-e solicitar esse tipo de curso, né?

### *3.5.6 Diários de Participantes*

Os diários de participantes têm como uma de suas características registrar as vivências cotidianas dos/as participantes em sua comunidade – a qual é o campo de investigação do/a pesquisador/a. Atualmente, explora-se o diário de participantes como estratégia de “pesquisa para ganhar percepção do entendimento próprio de participantes sobre a vida diária” (JONES; MARTIN-JONES; BHATT, 2000 (trad.) 2012, p. 112). Assim, concluí que o uso dos diários seria uma técnica adequada para ser usada com os profissionais que atuam na biblioteca – são os mediadores ou promotores de atividades ou eventos de letramento para os/as usuários/as da biblioteca.

Por meio dos diários, a visão do próprio/a participante acerca das suas relações (ações práticas) com as pessoas com deficiência visual (que buscam no espaço da biblioteca diferentes atividades práticas, dentre essas, as práticas de letramento que estão sendo investigadas) seria documentada. Para os outros grupos – das pessoas com DV e os familiares – entendi que não seria apropriado, pois, com esses, aplicaria outras técnicas, com as quais alcançaria os meus objetivos, sendo, o diário de participantes para o grupo dos profissionais da biblioteca, e as vinhetas, para o grupo dos familiares (vinhetas a partir de visitas às casas de cada familiar).

A decisão pelo uso do diário de participante com o grupo dos profissionais deu-se após realizado o trabalho de campo etnográfico e as entrevistas semiestruturadas. Na busca pela construção de uma abordagem crítica, dialógica para esta pesquisa sobre práticas de letramento localizadas temporal e espacialmente e relações entre os grupos (profissionais e pessoas com deficiência visual; pessoas com deficiência visual e familiares) é que preciso encorajar os meus participantes a refletirem sobre os entendimentos de suas próprias ações. É nesse sentido que a estratégia do diário de participante se adequa ao grupo dos profissionais, pois o ambiente da biblioteca proporciona a associação de diferentes valores e relações a diferentes práticas de letramento, das quais são os mediadores – papel esse central no contexto da deficiência visual.

A exemplo do que argumentam Jones, Martin-Jones e Bhatt (2012, p.123) acerca de seus respectivos projetos, “o gênero diário de participantes é muito adequado ao estudo da ação e da interação nas vidas diárias das pessoas e às formas como a fala e a escrita são interligadas em diferentes tipos de eventos de letramento”. Ou seja, o fato de o(a) participante (a/o profissional da biblioteca) poder registrar sistematicamente suas ações e reflexões ligadas às suas rotinas diárias é uma forma de contextualizar, dar objetividade e especificar aspectos dessas rotinas ligadas ao seu papel de mediador e nas relações estabelecidas com a pessoa com deficiência visual por meio dessa mediação.

Os autores apresentaram duas razões para a exploração desse potencial de geração de dados por meio dos diários dos participantes, as quais para mim, somaram-se às outras como busca pelo equilíbrio na quantidade de estratégias para os três grupos de participantes e ainda, como meio de triangulação de dados. As referidas razões são estas:

mudar a posição de pesquisador ou pesquisadora em relação às pessoas pesquisadas, a fim de minimizar a possibilidade de imposição de nossos próprios projetos e ações como pesquisadores e para sermos capazes de colaborar tanto quanto possível em termos iguais com as pessoas que participavam de nossos estudos. (JONES; MARTIN-JONES; BHATT, 2000 (trad.) 2012, p. 117).

Para os pesquisadores, os diários de participantes contrapõem-se às entrevistas semiestruturadas nesse aspecto da perspectiva do/a pesquisador/a; pois essas relações desiguais podem ser estabelecidas “porque o entrevistador ou a entrevistadora faz perguntas e a pessoa entrevistada [...] é posicionada mais passivamente no processo de construção do conhecimento, muito embora esse efeito possa ser atenuado pela escolha do tipo de pergunta” (JONES; MARTIN-JONES; BHATT, 2000 (trad.) 2012, p. 117).

Meu planejamento do uso dos diários de participantes partiu da premissa de que meus participantes não eram familiarizados com essa prática cotidiana de registro. Contudo, com o vínculo estabelecido com o grupo em dois anos de convívio em campo, eu sabia que poderia contar com a colaboração deles. Sabia, porém, que deveria ser flexível sobre a forma como cada um manteria o registro de suas rotinas e percepções. Providenciei cadernos de 45 folhas, para que fossem preenchidos semanalmente (em vez de diariamente, pois sabia das muitas ocupações de cada profissional e não queria que a exigência de um registro diário inviabilizasse o preenchimento) os registros num período de quatro semanas.

Ao considerar que no grupo, há três pessoas com deficiência visual, disse-lhes que podiam fazer seus registros em áudio, utilizando o áudio do celular ou do *WhatsApp* e que posteriormente me encaminhassem.

**Quadro 14 - Questões para os Diários de Participantes – Profissionais da Biblioteca<sup>114</sup>**

<i>Período</i>	<i>Das atividades realizadas pela biblioteca, em qual(quais) você esteve mais envolvido nesta semana?</i>	<i>Qual atividade de leitura ou escrita você possibilitou ao deficiente visual? (como? Com quais recursos?) E com qual (quais) DV?</i>	<i>Como você avalia a sua contribuição nesta atividade? Poderia ter sido melhor? Explique.</i>	<i>Em que esta atividade pode contribuir com a vida diária do DV? Comente.</i>	<i>Com quais DV você se relacionou nessa semana? Quais foram as demandas (ou solicitações) que eles trouxeram?</i>
Semana 1					
Semana 2					
Semana 3					
Semana 4					

A seguir, apresento a técnica das vinhetas, as quais foram geradas a partir de visitas aos familiares das pessoas com deficiência visual.

### *3.5.7 Vinhetas*

A abstração da estrutura das vivências no campo pode ser apresentada ao leitor ou leitora por formas diversas que constituem a etnografia. Além das anotações de campo, dos artefatos, extratos de notas conceituais, transcrição de entrevistas temos também neste trabalho, as vinhetas. As vinhetas (CREESE; TAKHI; BALACLEDGE, 2017) são registros do pesquisador ou pesquisadora que lhe permitem fazer relatos críticos das relações estabelecidas em campo; possibilita ainda, a explicitação de fatos, crenças e valores do pesquisador, a qual poderá contribuir significativamente como fonte de dados para as respectivas análises.

Como relato etnográfico, uma vinheta permite focalizar vários eventos representativos ou emblemáticos por meio de seu formato de descrição. As vinhetas podem ser utilizadas em diferentes situações e com diferentes focalizações, podendo ser muito vantajosa quando tratar de introduzir tópicos sensíveis ou de avaliação de atitudes e percepções da/do própria/própria pesquisadora/pesquisador e dos diferentes atores envolvidos nas questões da pesquisa. Como esta pesquisa se insere no paradigma de uma pesquisa social qualitativa, a verificação

<sup>114</sup> Em cada caderno, que se constituiu num diário para as/os participantes, eu coleí o seguinte texto explicativo:

**Saudações, prezado(a) colaborador(a) de minha pesquisa acerca das práticas de letramento das pessoas com deficiência visual usuárias da Biblioteca Braille "Dorina Nowill", que se intitula "Ações letradas como construção social: práticas de letramentos de pessoas com deficiência visual de uma biblioteca pública"**

Esse instrumento de coleta/geração de dados é denominado "Diário de Participante", por meio do qual você contribuirá significativamente com meu trabalho etnográfico com registros semanais de algumas de suas ações práticas no espaço da biblioteca com base nas questões que apresento a seguir. Trata-se de quatro questões que nortearão os seus registros durante 4 (quatro) semanas seguidas.

**Antes, venho esclarecer do papel desse instrumento de pesquisa:**

Os diários de participantes têm como uma de suas características, registrar as vivências cotidianas dos/as participantes em sua comunidade – a qual é o campo de investigação do/a pesquisador/a. Atualmente, explora-se o diário de participantes como estratégia de "pesquisa para ganhar percepção do entendimento próprio de participantes sobre a vida diária" (JONES; MARTIN-JONES; BHATT, 2000 (trad) 2012, p. 112).

**Muito obrigada por sua contribuição!** Girlane M. F. Florindo

de crenças, atitudes, valores e percepções é uma questão presente e constituinte nas/das questões de pesquisa, ainda mais por se localizar nos pressupostos epistemológicos da Análise de Discurso Crítica.

Como tratado na subseção 3.3, a utilização das vinhetas seria, a princípio, para equilibrar o número de estratégias de geração de dados entre os três grupos de participantes; assim para o grupo das famílias, com o qual a convivência fora menor – uma vez que a participação deles nos eventos realizados pela biblioteca não era frequente, decidi pela realização de visitas para conhecê-las melhor, e, na sequência, a construção das vinhetas.

Contudo, além da realização das entrevistas com os familiares, (e ainda das entrevistas com as pessoas com DV e os profissionais da BBDN) que, em sua maioria, ocorreram em momentos de visita às suas casas, realizar os relatos das vinhetas após cada visita, foi se tornando inviável, naquele contexto, em meados de 2019, de sobrecarga de atividades em que me preparava para a qualificação realizada em 22 de novembro de 2019. Desse modo, eu não consegui conciliar as transcrições das entrevistas com os três grupos (para uma primeira leitura/análise dos dados para a qualificação) e ainda construir as vinhetas após cada visita. Das 11 visitas, eu só consegui construir três vinhetas.

Ao apresentar o mapa da minha pesquisa (chamado “Mapa de coerência”) em uma aula de metodologia pelo PPGL, no I semestre de 2020, a que fora convidada a participar como curso de extensão, fui orientada a não me preocupar com as vinhetas não construídas. A professora e os colegas de curso apontaram que não havia a necessidade dessa equiparação de quantidade de estratégias de geração de dados, no que se referia ao grupo dos familiares, uma vez que este não era meu grupo principal, e sim o grupo das pessoas com DV adquirida.

Diante dessa reflexão, optei por não me preocupar com o que não havia sido possível realizar e me concentrei no que havia sido alcançado. O tempo de contato com os/as participantes com DV, por meio das rodas da tertúlia literária (a ser descrita na seção seguinte), dos eventos promovidos pela BBDN e pelos eventos externos — dos quais participei com o grupo — tinham sido suficientes para conhecer o grupo e compreender suas ações e relações em seu ambiente doméstico. Ademais, a minha experiência pessoal e profissional de contato com realidades de pessoas com DV adquirida e seus familiares me favoreceram a compreender algumas dinâmicas e perceber alguns padrões.

A aproximação com as famílias deu-se da forma mais fraternal e amigável possível. Procurei aproveitar as mais diversas circunstâncias para realizar as visitas: visita ao amigo participante com deficiência visual em circunstância de adoecimento – situação propícia para justificar a visita e ainda cumprir um papel social importante, em demonstrar “consideração” à pessoa adoecida, por meio da visita; visita por ocasião de um evento festivo; visita para levar

algum material à pessoa com DV, conforme fora o caso de Izabel, e até mesmo uma visita de caráter corriqueiro.

Apresento, a seguir, a configuração da atividade “tertúlia literária”, como parte do percurso metodológico.

### *3.6 Tertúlia Literária: uma metodologia em movimento*

A atividade da tertúlia, como já foi dita, foi proposta a princípio, para me colocar mais perto do campo, de forma a atrelar minhas atividades de trabalho às minhas atividades de pesquisa. Propor uma atividade de tertúlia literária, deu-se, pelo fato de ser uma atividade dialógica, inclusiva por excelência e ainda por ser coerente com o espaço-tempo da BBDN. A atividade foi bem aceita pela coordenação, que a considerou necessária para preencher um espaço-ação que até aquele momento, não havia sido preenchido. Com o apoio de um dos professores da BBDN, mais afeito a textos literários, a atividade foi divulgada para os frequentadores da biblioteca. E teve um engajamento satisfatório e assim, os encontros foram acontecendo. Com o passar das semanas, outros foram chegando e pedindo para participar.

A caracterização da tertúlia literária, como pedagogia de leitura, será apresentada no capítulo 5 que trata dos letramentos. Por ora, quero discutir, a tertúlia literária como metodologia em movimento, ou seja, uma estratégia que fez parte da minha observação participante. Eu não tinha essa pretensão ou compreensão durante um bom tempo, até cursar uma disciplina na Faculdade de Educação intitulada “Perspectivas decoloniais em educação”.

Àquela altura, ao falar da minha pesquisa e da angústia de ainda não ter passado pela qualificação, a professora Ana Tereza, disse-me: “a sua pesquisa já está acontecendo, sua metodologia é uma metodologia em movimento.” Ainda levei um tempo para admitir isso, de considerar o que eu estava fazendo como parte da própria pesquisa. Contudo, com o decorrer dos meses, percebi que a tertúlia se tornara uma atividade de letramento importante para aquele campo e para os envolvidos e que, através dela, outros eventos iam sendo configurados e construídos. Tornei-me mais que uma participante naquele lugar, tornei-me parte dele.

Como mestre em literatura brasileira e professora de literatura no Ensino Médio, de certa forma, coloco-me como uma leitora especializada de forma a poder fundamentar as reflexões e as atividades (sem necessariamente precisar aplicar conceitos teóricos nas atividades de interpretação do texto). Contudo, tais conhecimentos podem promover um diálogo produtivo durante as tertúlias, de forma que os leitores e leitoras com DV reconheçam a literariedade do texto, seu valor estético, seu conteúdo informativo, valorativo e ideológico (SILVA, 2016) e ainda ativem suas próprias subjetividades com criatividade, invenção e imaginação.

Nas palavras de Silva (2016, p. 105): “a leitura literária é relevante no processo de subjetivação dos sujeitos”. Essa ativação de subjetividades com agenciação e criatividade é uma forma de mobilidade, movimento, o que discutirei nos capítulos analíticos.

A realização das tertúlias, bem como a mediação da atividade, proporcionou-me muita aprendizagem (que denomino de ensinagem-aprendizagem). Além de dar acesso e disponibilizar textos para serem lidos (ouvidos) pelo grupo, em muitas situações, também fui transcritora – função de registrar/transpor o texto de um formato para outro, nesse caso, refiro-me a transcrever para a tinta, um texto oral, um texto ditado – a exemplo da experiência que apresento a seguir, a qual eu registrara em uma de minhas notas de campo.

**Quadro 15 - Relato de campo sobre um evento de letramento singular: o poema “ditado”**

Notas de campo – 07-05-19

Relato

Era uma terça-feira, quando estava reunida com o grupo, bem pequeno pelo fato de que nem todos podiam estar na biblioteca nesse dia. Eu ainda estava com dificuldades de retornar à sexta-feira, por conta do meu compromisso no meu campus com minhas aulas lá. No grupo, estavam somente Samuel, Constantino e Mateus; então ao começarmos a conversa, perguntei se tinham escrito algum texto naqueles dias, Constantino disse que sim e de repente, com voz apressada me disse, “Escreve, professora!”, pois estava com um poema na cabeça e não queria esquecê-lo. Assim ele ditou e assim eu registrei: *“Estrela, estrela/ Que brilho se escondeu/Em mim, o brilho, o luar/Manhã, o sol se escondeu/Em mim,/Lembra seu lindo brilho/Estrela, estrela.* “

Parabenizei Constantino pela produção e reli seu texto para ele verificar se era aquilo mesmo que ele queria registrar. Ao afirmar que sim, citei o poema de Olavo Bilac “Via Láctea” que também falava de estrelas. Localizei o poema na internet e o li para o grupo e conversamos um pouco sobre o soneto de Bilac.

A realização das tertúlias na condição de mediadora foi-me a possibilidade de conhecer de perto a realidade de cada participante, as questões envolvendo suas vidas práticas, sua relação com a leitura e escrita e/ou a falta delas. É nesse sentido, que a atividade acabou se incorporando ao meu percurso etnográfico, uma vez que,

[...] a única forma de saber ou interpretar é participar de situações de interação, o pesquisador deve se envolver nessas situações sob a condição de não acreditar que sua presença é totalmente externa ou que sua interioridade o dilui. A presença do pesquisador constitui situações de interação, assim como a linguagem constitui a realidade. (GUBER, 2016, p. 45)<sup>115</sup>

Além da interação dialógica com os participantes com DV, a tertúlia literária permitiu meu envolvimento em inúmeras situações e poder participar delas ativamente. Ainda, por meio desse encontro semanal com o grupo, tive a oportunidade de marcar e/ou remarcar pessoalmente as entrevistas individuais com cada um/uma, além das entrevistas com os

<sup>115</sup> No original: “[...] la única forma de conocer o interpretar es participar en situaciones de interacción, el investigador debe involucrarse en estas situaciones a condición de no creer que su presencia es totalmente exterior ni que su interioridad lo diluye. La presencia del investigador constituye las situaciones de interacción, como el lenguaje constituye la realidad. (GUBER, 2016, p. 45)



familiares que cada um/uma indicava. Uma dessas oportunidades é identificada no início da vinheta, cujo relato foi realizado em 29 de setembro de 2019, que apresento a seguir.

**Quadro 16** - Fragmento da vinheta sobre a visita à casa de Izabel

No último encontro da tertúlia, no qual, tratávamos da peça a ser ensaiada com poemas e fragmentos de textos poéticos sobre Brasília, ao dividirmos as partes de cada participante, Izabel informou que não havia recebido o meu áudio, com o texto lido por mim, ou que, talvez, sem querer o havia excluído. Então diante disso, ela disse que se tivesse o texto em Braille, poderia decorá-lo a partir das leituras. Assim, afirmei que poderia datilografar o texto em Braille para ela e que no domingo poderia levar a ela em sua casa, se ela estivesse de acordo e pudesse me receber. Assim, estava criada a oportunidade para fazer a visita à casa de Izabel e conhecer os seus familiares. [...]

As atividades que constituíram as tertúlias literárias, propriamente ditas, partiram dos textos disponíveis em áudio ou tornados acessíveis para tal formato e disponibilizados aos leitores com DV adquirida. Essas atividades em torno dos textos permitiram a apresentação de algum sentimento despertado pela leitura e reescrita do texto em outro gênero literário. Assim, os participantes com DV apresentaram letra de música, conto, miniconto, poema, *haikai*, cordel.

Aos participantes com DV adquirida, apesar de seu interesse prévio e motivação já presentes, como mediadora das atividades da tertúlia, eu lhes apresentei, ainda, as seguintes razões para que realizassem as leituras: ler pelo prazer da leitura, ler para quimera, ler para construir diálogos sobre o texto, ler para escrever poética e literariamente, ler para conhecer aspectos (histórico-geográficos, linguísticos-culturais, dentre outros) referentes ao mundo.

Sobretudo para esse grupo com DV adquirida, que entre muitas perdas, perdeu o acesso aos letramentos, participar da leitura literária é aprender que a literatura pode (e deve) ser acessível a todos, que não é apenas para videntes ou intelectuais, que todos podem desenvolver a verve poética. Esse último aspecto não havia sido pensado por mim, a princípio, visto que foram os próprios participantes com DV, que estimulados em sua autoconfiança, alcançaram uma potência inventiva e (re)criadora também como autores. Nesse processo de ensinagem-aprendizagem coletivo, em torno do texto literário, mesmo quando nenhum objetivo tivesse sido apresentado ou explicitado, muitas ações e efeitos foram desencadeados como serão descritos e apresentados mais adiante nos capítulos de análise (capítulos 6 e 7).

Isso posto, reitero que a tertúlia literária também se constitui como uma estratégia de pesquisa – embora não tivesse sido pensada ou planejada para tal – uma metodologia em movimento, pois além de promover um “engajamento prolongado em campo” (FLICK, 2009b, p.117), fez com que meu engajamento tivesse um sentido prático, social, efetivo e afetivo. Tratando-se de uma experiência de ensinagem-aprendizagem não foi possível desvinculá-la de uma experiência afetiva, e por isso, concluí e escolhi denominar os participantes principais desta pesquisa por um termo mais coerente com tal experiência. Sobre esse aspecto e escolha, discorro na seção seguinte.

### 3.7 “Fui encontrar com os meus Parentes”

A partir daqui não vou denominar participantes ou colaboradores, e sim ousar denominar Parentes<sup>116</sup>, a exemplo de Nubiã Tupinambá ao se referir a seu povo Tupinambá e ao forte sentido de pertença que os acolhe não apenas como um povo em sua afirmação étnica, mas como uma grande família humana que se une por uma cosmovisão que envolve cuidado, respeito e afetos.

Conforme relatei no início dessas considerações, a minha trajetória de convívio com pessoas com deficiência visual já é de longa data, fora iniciada em 1997; somam-se, portanto, 23 anos. Do fim do mestrado, em 2005, para o ingresso no doutorado foram 12 anos de intervalo, porque eu estava em busca de um projeto que além de fazer sentido para mim, precisava ter significado para minha condição de responsável em trazer alguma contribuição para aqueles que me cativaram e me cativam, ensinam-me e ressignificam o meu ser-pensar-sentir no mundo.

No encontro com pessoas com deficiência visual na Biblioteca Braille, por meio de atividades de letramento, como o desenvolvimento de uma tertúlia literária e seus desdobramentos em cenas e versos, a relação construída não foi uma relação colaborativa, convencional e meramente amistosa. O comprometimento e os afetos construídos e estabelecidos pelo vínculo de afetividade em torno da literatura e dos textos literários compartilhados nas tertúlias cobram que eu faça uso de um termo coerente, verdadeiro: “Parente/s”. Assim, foi sugerido por uma professora dos afetos e da generosidade, que eu tomasse de empréstimo o termo “Parente”.

A sugestão veio ao encontro do que eu buscava, pois embora, não faça parte da identidade deles e delas como pessoas cegas, sinto que somos parte de uma mesma sintonia. Silva<sup>117</sup> (2017, p. 15) conta-nos em sua dissertação sobre o seu encontro (reencontro) com seu povo Tupinambá de Olivença: “Esse momento só foi possível e, por isso é forte e significativo, pela nossa transcendentalidade, ou seja, pela força universal e cósmica que nos une em uma rede invisível”.

Não ousou afirmar que minha relação com as pessoas com deficiência visual tenha o mesmo grau de transcendentalidade de Nubiã Tupinambá e seu povo, mas segura sou/estou em fazer essa transposição e dizer que reconheço a semelhança e a aproximação. Assim, tomo respeitosamente a liberdade de me inspirar nas palavras de Nubiã Tupinambá:

---

<sup>116</sup> “Esse termo [Parente], nós aprendemos em casa que uma pessoa de outra etnia e da mesma etnia, dos Povos Originários são nossos Parentes. Mas, por quê? Temos a terra como nossa mãe. Somos os Povos originários desse país. Na visão sobre a existência, para nós Povo Tupinambá, a humanidade é uma grande família. Somos criatura do mesmo Ser Supremo, do Grande Espírito que a tudo criou e deu forma. Deu corpo, alma, cor, cheiro.” (Nubiã Tupinambá, comunicação pessoal, em 14 de julho de 2020.)

<sup>117</sup> SILVA, N. B. da. Identidades, vozes e presenças indígenas na Universidade de Brasília sob a ótica da Análise de Discurso Crítica / Núbia Batista da Silva; orientador Juliana de Freitas Dias. -- Brasília, 2017.

Digo isso porque quando volto para aldeia, volto para escutar o meu Povo. Nessa escuta, levo junto comigo todo o meu desejo de ação, bem como as lacunas, as certezas e as incertezas, tudo imbuído no sentimento de reunir e unir de novo o nosso Povo, para fazer ecoar, mais uma vez, [...], a nossa presença como Povo Tupinambá em terras Tupinambá, silenciada há muitos anos.

A escuta é fundamental para as pessoas cegas, pois com a perda da visão, muitas vezes perdem suas posições no trabalho, na família, na comunidade. O estigma em torno da cegueira é uma construção histórica em torno da incapacidade, do negrume, do “não” direito a ser. Então esses sujeitos sentem no corpo e na alma o peso desse estigma e das circunstâncias de assujeitamento que surgem e lhes são impostas, que os silenciam e que os subalternizam.

Para esse grupo em especial, a convivência com seus pares é de suma importância, pois compartilham suas angústias, seus desafios e também, aqueles/as que já superaram a fase do “luto” e da “não aceitação” da sua nova condição (como fora tratado no capítulo 2) orientam e motivam o(a) colega que perdeu a visão mais recentemente. Sobre esse “lugar de convivência”, e de encontro, a professora Leonilde, funcionária da biblioteca descreveu:

O que a gente [...], o que a gente prioriza, se for pra fechar eu vou te deixar claro assim ó: O que a gente prioriza aqui é realmente a leitura, a leitura e a escrita pelos deficientes é uma prioridade. Só que o interesse deles muitas vezes é o convívio entre eles. Então, a dança, a música... a gente coloca a leitura e a escrita nisso tudo pra que eles tenham esse acesso. Mas se o que eles querem é conviver. Então a gente promove encontros. A gente promove, o local é... o mais é... amistoso possível para que eles estejam aqui. Então assim, se eles quiserem vir pra cá pra bater papo, eles vão bater papo. Se eles não quiserem pegar em nenhum livro, tá tudo bem pra gente. Entendeu? Então, a acessibilidade que a gente quer promover é aquilo que faz com que eles se sintam felizes, que eles se sintam acolhidos. Que eles se sintam pertencendo, que eles se sintam com vontade de viver. Porque depois que você perde a visão, ou perde qualquer coisa na vida, você realmente acha que a vida acabou. Então se tem vontade de vir pra cá, voltar de novo pra bater papo, pra dançar, pra tocar, pra jogar conversa fora, é isso que a gente vai fazer pra eles. Entendeu? (LEONILDE, comunicação pessoal)

Assim, “eu fui encontrar com os meus parentes. Fui escutar nossas histórias e juntos, reunidos e unidos, nos encontramos” (SILVA, 2017, p.13). As histórias dos meus parentes, sobretudo daqueles onze (Dorina, Samuel, Constantino, Edvaldo, Eduardo, Daniel, Fabrícia, Marta, Heloísa, Liana e Izabel) são também as minhas histórias, e com elas eu me importo e quero contribuir para que ecoem. E nesse entendimento, creio que este trabalho/estudo tenha sentido ou relevância e assim se justifique.

### 3.8 *A triangulação*

Um aspecto específico da pesquisa qualitativa é a da triangulação (FLICK, 2009a), sobretudo na etnografia. Uma das formas de triangulação diz respeito a combinar diferentes métodos (ou técnicas) de coleta e geração de dados. Para Denzin e Lincoln (2006, p.3) cada

prática (ou método) garante uma forma diferente de ver o mundo, o que implica um “compromisso no sentido do emprego de mais de uma prática interpretativa em qualquer estudo”.

Segundo Flick (2009a, p. 105) mesmo que o termo triangulação não seja sempre usado, na etnografia, há uma triangulação implícita, pois muitas são as abordagens metodológicas e estas sempre são trianguladas, uma vez que o/a etnógrafo/a usa uma variedade de métodos (ou “metodologias híbridas”), que são demandados no campo.

Para Flick (2009a, p. 91), podemos considerar a triangulação “para ampliar o conhecimento de um tema ou para avaliar resultados de forma mútua”. Esse aspecto da triangulação é o que utilizo neste estudo. Para cada grupo de participantes, utilizei a entrevista semiestruturada que tem caráter individual (nível do conhecimento) e de forma complementar utilizei outras técnicas (para cada grupo) que operam em níveis distintos das entrevistas, a saber: os grupos focais para as pessoas com deficiência visual; os diários de participantes para os profissionais da biblioteca; e a tentativa da construção das vinhetas sobre as visitas (casa dos familiares) em relação aos familiares (comentadas na subseção anterior). A técnica das vinhetas não é apresentada na figura seguinte, pois não foi possível ser desenvolvida como prevista inicialmente.

**Figura 5** - Triangulação de técnicas/dados



Fonte: elaboração da autora.

Trata-se, portanto, da triangulação de técnicas como uma das formas de triangulação que consiste na comparação de dados gerados por meio de diferentes técnicas, de forma a superar problemas de validade, “que são inerentes a cada técnica” (FLICK, 2009b, p.103). Nas palavras de Denzin e Lincoln (2009, p. 06) “o uso da triangulação é uma tentativa de assegurar uma compreensão em profundidade do fenômeno em questão”, ou seja, leva a “maiores potenciais de conhecimento, que são alimentados pelas convergências e, ainda mais, pelas divergências” (FLICK, 2009b, p.117).

Nesse sentido, posso entender que a triangulação já é um momento da reflexividade. E ainda é uma forma frequente e produtiva de promover qualidade na pesquisa qualitativa em etnografia, conforme reitera Flick (2009b, p.117):

As boas etnografias são caracterizadas por uso flexível e híbrido de diferentes formas de coletar dados e por um engajamento prolongado no campo. Como em outras áreas da pesquisa qualitativa, a triangulação pode ajudar a revelar diferentes perspectivas sob uma questão em pesquisa, como o conhecimento sobre práticas com um determinado tema.

Sobre o aspecto da reflexão possibilitada pela triangulação metodológica, quero considerar também, para a minha pesquisa, a potencialidade da multimetodologia, para relacionar os componentes ontológicos considerados relevantes, como tratam Magalhães, Martins e Resende (2017, p.163), a saber: “em relação a um contexto específico, investigar o estabelecimento das relações sociais (no nível da ação), a associação de problemas sociais particulares a discursos específicos (no nível da representação), a construção de identidades (no nível da identificação)”.

No processo desta pesquisa, o contexto específico é a biblioteca, onde as relações das pessoas com deficiência visual e os videntes (os profissionais da biblioteca e os familiares), mediados pelas práticas de letramento são investigadas; assim como os discursos desses videntes acerca das pessoas com DV nas suas ações sociais e de letramento e, ainda, a construção das identidades dos sujeitos com deficiência visual adquirida, no contexto das práticas de letramento. Portanto, é a configuração de uma pesquisa que articula Análise de Discurso Crítica (ADC) e Etnografia, isto é, uma pesquisa discursiva que se quer crítica e, portanto, é “capaz de acessar práticas, eventos, discursos, ideologias, identidades e relações sociais” (MAGALHÃES; MARTINS; RESENDE, 2017, p. 164).

De acordo com Gérin-Lajoie<sup>118</sup> (2009, p. 16) “a finalidade da etnografia crítica não é reformular o mundo à imagem que dele fazem os responsáveis da investigação, mas sim colocar em questão a realidade cotidiana através do discurso das e dos participantes”. Tal finalidade da etnografia crítica proposta pela autora articula-se à proposta teórico-metodológica da ADC em debater questões sociais por meio da análise linguístico-discursiva. Assim defendo uma etnografia-discursiva crítica, a qual aponta para (atende a) o objetivo político de uma etnografia crítica, “alcançar uma mudança social na sequência de uma consciencialização das participantes e dos participantes no estudo” (GÉRIN-LAJOIE, 2009, p. 16). É nesse sentido que proponho a figura a seguir, a qual traz a etnografia-discursiva crítica

---

<sup>118</sup> Diane Gérin-Lajoie é professora e pesquisadora do Centro de Pesquisa em Educação Franco-Ontário da Universidade de Toronto. Dedicando-se principalmente a educação de línguas minoritárias no Canadá, o processo de construção de identidade e em contextos minoritários. Disponível em: [https://www.oise.utoronto.ca/ct/Faculty\\_Profiles/4046/Diane\\_Gerin-Lajoie.html](https://www.oise.utoronto.ca/ct/Faculty_Profiles/4046/Diane_Gerin-Lajoie.html). Acesso em 18. nov. 2020.

como central e articuladora da triangulação das outras abordagens teórico-analíticas que estruturam o presente estudo: o Modelo Social da Deficiência, a Análise de Discurso Crítica e a Teoria Social do Letramento.

**Figura 6** - Triangulação teórico-analítica



Fonte: Elaboração da autora

É a respeito da ADC como método de pesquisa que tratarei na seção seguinte, pois minha pesquisa é uma pesquisa discursiva crítica e, portanto, são os pressupostos metodológicos dessa abordagem textualmente orientada que balizarão a minha análise dos dados.

### 3.9 *A Análise de discurso crítica como método de pesquisa*

Neste trabalho investigativo, utilizo a etnografia em conjunto com a Análise de Discurso Crítica (ADC). Essa escolha metodológica é o guia para o desenvolvimento da pesquisa desde a geração/coleta de dados até a sua fase de análise. A ADC “oferece uma contribuição significativa da Linguística para debater questões da vida social contemporânea como (...) as transformações identitárias e a exclusão social” (MAGALHÃES; RESENDE; MARTINS, 2017, p. 28). Com base na análise da conjuntura, sabemos da exclusão social a que passa o grupo das pessoas com deficiência visual e, no caso de pessoas que perdem a visão na idade adulta. Essa condição provoca impactos em suas identidades.

Contudo, ao participarem de práticas de letramento, podem construir novas identidades. A ADC por considerar o discurso como uma dimensão da prática social (CHOULIARAKI & FAIRCLOUGH, 1999) vai se dedicar “à análise de textos, eventos e práticas sociais no contexto sócio-histórico, principalmente no âmbito das transformações sociais, propondo uma teoria e um método para o estudo do discurso” (MAGALHÃES; RESENDE; MARTINS, 2017, p. 27).

A ADC como método conjuga o estudo textual-discursivo à crítica social:

Para entender os textos, escritos em papel, pedra, madeira ou na tela do computador, falados, gravados ou televisionados, é necessário relacioná-los ao contexto social específico em que as ações dos participantes e suas relações sociais têm significados que eles conhecem muito mais do que nós que os estudamos (MAGALHÃES; RESENDE; MARTINS, 2017, p. 33).

É nesse sentido que a etnografia é uma metodologia adequada para o estudo da prática social (MAGALHÃES, 2006), pois relaciona o estudo dos textos às práticas sociais. Por isso, defendo agregar o atributo crítica ao termo etnografia-discursiva, abordagem proposta por Magalhães (2000, 2006) e Magalhães, Martins e Resende (2017). Sendo assim, uma etnografia-discursiva crítica, o método de análise desta tese. A proposição da agregação do atributo crítica, que apresento, pretende destacar o viés da nova vertente da etnografia, que tem como objetivo a mudança social por meio da emancipação das participantes e dos participantes, conforme descreve a etnógrafa Gérin-Lajoie (2009).

Por meio da etnografia-discursiva crítica apresento comparações entre os indivíduos, pessoas com DV e videntes. Esses são os familiares e os profissionais que atuam na BBDN. Também são cotejadas as situações relacionadas às relações e às práticas de letramento, buscando verificar como esses atores sociais<sup>119</sup> localizam-se entre seus pares e (re)constroem identidades, e em relação à instituição família e à biblioteca.

Para a realização desse empreendimento investigativo, desde o processo de geração de dados etnográficos-discursivos até a análise e interpretação do *corpus* da pesquisa, orientei-me pelo enquadre teórico-metodológico de Fairclough (2003), conforme descrição de Magalhães (2016).

**Quadro 17 - Arcabouço teórico-metodológico da ADC**

Enquadre	
<b>Estágio 1</b>	Focalização de um problema social que tenha um aspecto semiótico
<b>Estágio 2</b>	Identificação de obstáculos para que ele seja enfrentado, mediante as análises: a) da rede de práticas em que ele está localizado; b) da relação da semiose com outros elementos da(s) prática(s) específica(s);  c) do próprio discurso (semiose): (i) análise estrutural: a ordem do discurso; (ii) análise textual/interacional – tanto a análise interdiscursiva como a análise linguística (e semiótica)
<b>Estágio 3</b>	Verificação se a ordem social (rede de práticas) ‘precisa’ do problema. “O ponto relevante aqui é perguntar se quem mais se beneficia da forma como a ordem social se organiza agora tem interesse em que o problema não seja resolvido.”

<sup>119</sup> “Atores sociais” é um termo utilizado com base na caracterização proposta por Van Leeuwen (2008), cuja descrição como categoria analítica é apresentada no capítulo seguinte, o capítulo 4.

Fonte: Adaptado de Magalhães (2016) com base em Fairclough (2003, p. 209-210)

De acordo com a proposta da ADC, de vertente faircloughiana, a pesquisa precisa partir da localização de um problema social que apresenta elementos semióticos. Constituindo-se como ciência crítica, a proposta analítica da ADC focaliza problemas enfrentados pelas pessoas em contextos particulares da vida social e aponta possibilidades de superação o que coaduna com a proposta.

Ao investigar um contexto situado de práticas de letramentos (a BBDN) —dirigido ao público principal da pesquisa, os parentes com DV adquirida — e por seu caráter multimetodológico, esta pesquisa apresenta dimensões específicas no que se refere à análise: (i) as identificações e representações das/dos parentes com DV adquirida, constituídas por elas/eles na/pela linguagem, no seio de (e com base em) práticas emancipatórias de letramento. E de modo necessariamente complementar, (ii) as relações com os familiares com quem convivem, os/as quais delineiam representações sobre eles/elas (os parentes com DV) e, também, acerca da cegueira/deficiência visual.

Considerando os diferentes componentes ontológicos do mundo social que constituem as dimensões e questões de pesquisa, apresento o seguinte quadro para sintetizar o percurso metodológico.

**Quadro 18** - Relação entre dimensões e questões de pesquisa, métodos e componentes ontológicos

DIMENSÕES DA PESQUISA	QUESTÕES DE PESQUISA	MÉTODOS	COMPONENTES ONTOLÓGICOS
<p>(a1) <i>Os modos de identificação (e suas transformações) no seio de práticas de letramento de/com pessoas com deficiência visual adquirida;</i></p> <p>(a2) <i>Representação da DV nos discursos das pessoas com DV; dos familiares e dos profissionais-mediadores do letramento</i></p>	<p>I) Em que práticas de letramento os colaboradores da pesquisa participam no contexto da biblioteca braille? (atividades de letramento)</p>	<p>Observação e diário de campo</p> <p>Entrevistas semiestruturadas</p> <p>Diário de participantes</p>	<p>Discursos, Identidades, Representações Discursivas da DV]</p>



<p>(b1) <i>Representação e identificação dos letramentos, identidades e protagonismo no discurso de pessoas com DV adquirida, no contexto de uma biblioteca pública</i></p> <p>(b2) <i>Identificação dos impactos das práticas de letramentos nas identidades sociais de pessoas com deficiência visual adquirida</i></p>	<p>II) Qual o impacto das práticas de letramentos nas relações e identidades das/dos participantes com DV adquirida?</p>	<p>Entrevistas semiestruturadas</p> <p>Grupos Focais</p>	<p>Relações/(Inter)ações Sociais com Identidade de pessoa com cegueira adquirida (cegos tardios)</p>
<p>(c1) <i>Identificação das mudanças nas relações das pessoas com DV e seus familiares;</i></p> <p>(c2) <i>Representação das Práticas de Letramento proporcionadas no contexto da BBDN</i></p>	<p>III) Que perspectivas de letramento (transformacional ou de reificação) são vivenciadas e compartilhadas nos eventos de letramento e nas interações propiciadas no ambiente da biblioteca braille?</p>	<p>Entrevistas semiestruturadas</p> <p>Observação e diário de campo;</p> <p>Grupo focal</p>	<p>Ação social, atividades materiais, redes de práticas, relações sociais.</p>

Fonte: Adaptado de Resende (2008, p. 137).

Espero que essa pesquisa possa contribuir com uma reflexão acerca da pessoa com deficiência visual, sobretudo aquela de cegueira adquirida e, possivelmente, transformar as relações e os discursos acerca delas. Não é uma questão menor, é uma realidade social discriminatória que deve passar por uma transformação.

Não se deve confundir, portanto, análise discursiva com uma leitura e interpretação simples. Conforme esclarecem Vieira e Resende (2016, p. 113), os conceitos a serem considerados devem estar associados “a categorias analíticas aplicadas sistematicamente. Não pode ser feita a escolha de que categorias utilizar *a priori*”, pois tal escolha é “sempre uma consequência do próprio texto e das questões/preocupações de pesquisa”.

Por meio da sistematização dos dados, as categorias (e subcategorias) analíticas suscitadas, das quais me apropriei nas análises são informadas, no quadro a seguir. As explicitações de cada categoria (e subcategorias) serão apresentadas no capítulo 4.

**Quadro 19 - Categorias analíticas/Significados do discurso**

Significados do discurso	Categorias analíticas
Significado Representacional	Interdiscursividade
	Representação de atores e eventos sociais
	Significado de Palavra/Seleção lexical
Significado Identificacional	Avaliação
	Metáfora

	Modalidade
	Pressuposição

Fonte: Elaboração da autora

Dessa forma, analisei os textos construídos por meio das entrevistas (transcritas) com os participantes em conjunto com outras técnicas, como os grupos focais (transcritos), os diários de participantes, diários de pesquisa e notas de campo. Todos esses dados foram analisados com as categorias mais pertinentes ao fenômeno investigado. As minhas anotações em diários, bem como a coleta de alguns artefatos, como textos, auxiliaram a análise de forma complementar.

Com todo esse *corpus* gerado etnograficamente, pude comparar o discurso com a prática observada em campo, a fim de ampliar a percepção da realidade que buscava compreender. Essa postura que visa a avaliação dos efeitos ideológicos dos textos, estruturase a partir do que Fairclough (2003, p.15) apresenta como necessário, ou seja, a vinculação da “microanálise” de textos à “macroanálise” da rede de práticas e as relações de poder.

Portanto, a postura multimetodológica, teve como propósito buscar uma profundidade da prática social, bem como sua representação sociodiscursiva. Nesse sentido, apresento a ilustração dos 3 (três) estágios (apresentados no quadro 13) desdobrados em seis etapas, num enquadramento situado neste estudo. Esses estágios (ou etapas) da abordagem em ADC compõem uma pesquisa analítica crítica com foco na mudança social.

**Figura 7** - Estágios metodológicos (aplicados) da abordagem em ADC

Fonte: Elaboração da autora baseada em Barros (2015), adaptado de Fairclough (2003) e Fairclough (2010).

A figura 7 apresentada no formato mosaico representa a minha compreensão acerca da articulação das etapas e o movimento da pesquisa em ADC, em sua vertente dialético-relacional, a fim de destacar a sua conexão, complementariedade e crescimento. Para além das quatro etapas referidas por Fairclough (2010, p.226), considerei importante retomar a quinta etapa do arcabouço de Chouliaraki e Fairclough (1999, p.60), com o acréscimo de uma sexta etapa ou estágio conforme proposição de Barros (2015, p.109), que, a meu ver, coaduna com o propósito da ADC pela construção da mudança social – aspecto esse que é um processo (e luta) permanente. Em síntese, os estágios compreendem as seguintes ações:

1º Estágio: concentrando-se em um problema social, em seu aspecto semiótico. O problema social que saliento nesta investigação diz respeito ao discurso que circunda a deficiência visual e a cegueira, que marginaliza – inferioriza – e subalterniza as pessoas cegas e, principalmente, as pessoas com deficiência visual adquirida. Busco identificar os aspectos semióticos das macroestratégias que figuram o discurso dos familiares e dos próprios parentes com DV e que marcam os efeitos da discriminação, regulação e assimetrias entre videntes e pessoas com DV.

2º Estágio: identificando os obstáculos para lidar com esse problema. Essa etapa se desenvolve em duas ações: a) a análise das relações dialéticas entre a semiose e outros elementos sociais, isto é, entre ordens do discurso e outros elementos da prática social que compreendem sobretudo as práticas de letramento e, ainda, entre textos e demais elementos de eventos de letramentos; b) a seleção dos textos de cada estratégia de geração de dados para a composição do *corpus*: entrevistas semiestruturadas; diários de participantes e grupos focais, tal como a definição das categorias para análise, conforme apresentado no quadro 19; c) a análise do discurso – a conjugação da análise interdiscursiva e análise linguística, sendo: a análise das representações linguístico-discursivas voltadas para a DV na voz dos três grupos de participantes da pesquisa (ponto de partida para as demais análises), a análise dos discursos dos parentes com DV, relacionando-os aos discursos dos familiares e dos mediadores de letramentos (os funcionários da BBDN) .

3º Estágio: considerando se a ordem social “precisa” do problema social. Investiga se os discursos dos/das participantes videntes contribuem para relações assimétricas entre os parentes com DV, contribuindo para a construção de uma identidade de pessoa cega ou com BV legitimadora ou subalternizada. Essa etapa também envolve reflexão.

4º Estágio: identificando as possíveis maneiras de ultrapassar os obstáculos considerados. O amadurecimento das reflexões e observações da pesquisadora, nesse estágio, favorece a apreensão das contingências contextuais, de forma a identificar (nas próprias práticas pesquisadas) contradições que bloqueiam a ação social. Com base em um contexto emancipatório de letramentos dos/para os parentes com DV adquirida, e considerando a ADC em seu processo teórico-metodológico focalizado na prática social (haja vista a relação entre linguagem e sociedade que se constrói interna e dialeticamente), faz-se primordial a análise orientada por textos, conforme a abordagem de Fairclough (2003) para que a pesquisa centrada no social cumpra seu propósito de construção e contribuições críticas.

5º Estágio: refletindo criticamente sobre a análise. Essa etapa é constituída pela reflexão sobre as análises realizadas, o que nesta pesquisa, está atravessada pela reflexão sobre as práticas e eventos de letramentos protagonizados pelos parentes com DV adquirida. A reflexão crítica sobre as análises implica uma reflexão crítica sobre as práticas sociais (discursos) dos videntes (familiares e profissionais da BBDN) e (em contraponto) as dos parentes com DV agentes em práticas situadas de letramento, questionando seu papel (e efeito) e assinalando – (re)escrevendo – contribuições/participações à emancipação pessoal e social desse grupo.

6º Estágio: definindo um novo problema de pesquisa. Esta etapa foi acrescentada por mim, ao perceber que minha postura junto ao contexto investigado, o de permanência prolongada de contato com o campo, coadunava com a indicação de Barros (2015) acerca da validade dessa ação por parte da pesquisadora (ou pesquisador) crítico/a. A autora destaca

que uma pesquisa crítica é um movimento cíclico e como tal não se encerra com as análises e respectivas reflexões. Uma outra observação após tal estágio pode propiciar um movimento de indicação de um novo fato social ou de novas ou melhores perguntas – como já mencionado na seção 3.3 – que constituirá um outro problema social para uma pesquisa vindoura que poderá eliminar ou mitigar o problema.

Nas considerações finais, aponto outros fenômenos que representam desigualdades sociais, os quais não foram possíveis de serem tratados neste estudo (por certas limitações, dentre elas, a do tempo-espço), mas que poderão ser focalizações de futuros estudos.

### *Algumas Considerações*

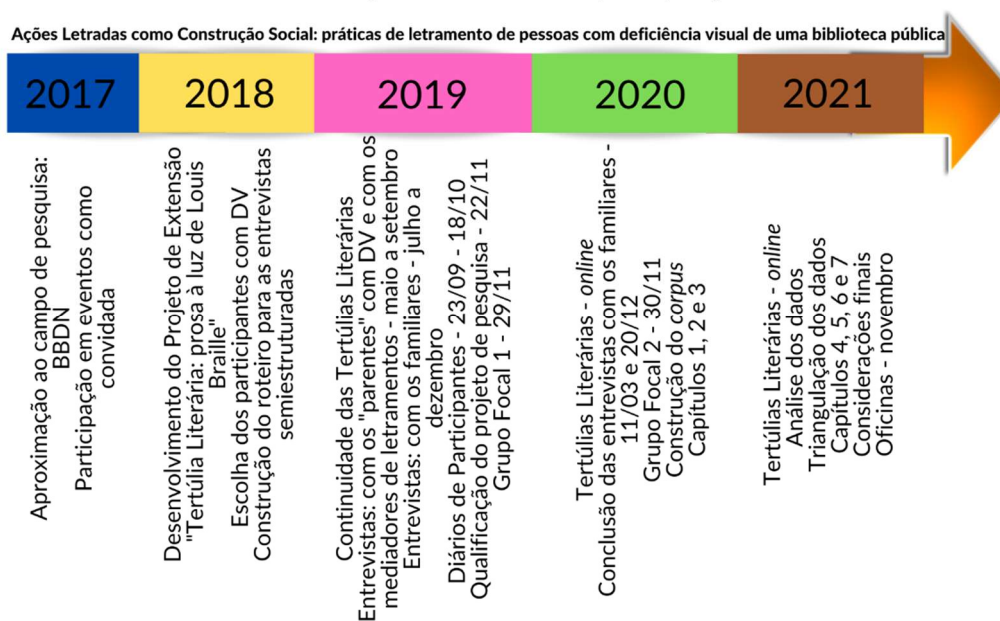
Neste capítulo, busquei me apresentar e narrar o meu lugar de interesse e de afeto com as questões que me levaram a campo e me constituíram pesquisadora. Partindo de reflexões da narrativa metodológica, explico meus objetivos e os percursos etnográficos-discursivos escolhidos para a geração do *corpus*. Desde o início do processo, percebi o desafio de compreensão e reflexão do mundo social em pesquisa.

Assumindo uma postura de copartícipe, imergi no campo, sobretudo por meio da realização de tertúlias literárias com os participantes com “DV adquirida” – realidade essa que me fora revelada no campo – atividade que denominei de *Metodologia Em Movimento*.

Mesmo que não tenha sido pensada como/para tal, o seu desenho foi configurando uma pesquisa em ação, visto que possibilitou o envolvimento de várias pessoas com DV de forma interativa, democrática, fortalecendo os laços entre elas e construindo acessos e disponibilidade aos textos, aspectos que encaminharam mudanças. Além disso, esse evento de letramento me possibilitou um contato muito próximo aos participantes principais e aos demais, de forma a planejar com eles as agendas de realização das estratégias de geração de dados, como as entrevistas e os grupos focais.

O percurso metodológico apresenta muitos desafios, os quais exigem escolhas, revisões e adequações constantes. Em relação ao grupo focal, a princípio seria apenas um, contudo, tratando-se de um grupo de afinidade já construída, a abrangência dos temas a serem discutidos e a participação integral de todos, foi necessária a divisão dos temas que eu objetivava discutir em dois momentos, portanto, dois grupos focais precisaram ser realizados. Sintetizo na figura 8 a linha do tempo do percurso deste estudo.

Figura 8 - Linha do tempo da pesquisa



Fonte: Elaboração da autora.

Esta tese tem o propósito de contribuir para uma consciência linguística crítica por meio de ações vivenciadas junto a pessoas que adquiriram a deficiência visual na idade adulta. A etnografia construída com essa comunidade engendrou possibilidades de autoconhecimento e função de autoeducação. No próximo capítulo, será apresentada a abordagem teórica da ADC balizadora desta investigação.



## 4º CAPÍTULO

---

### *ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA COMO PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO: O ENCONTRO COM UMA AGENDA DE RESISTÊNCIA/EMANCIPAÇÃO*

“a teoria e a prática críticas tomam a historicidade do homem como ponto de partida.” (Paulo Freire, 2016)

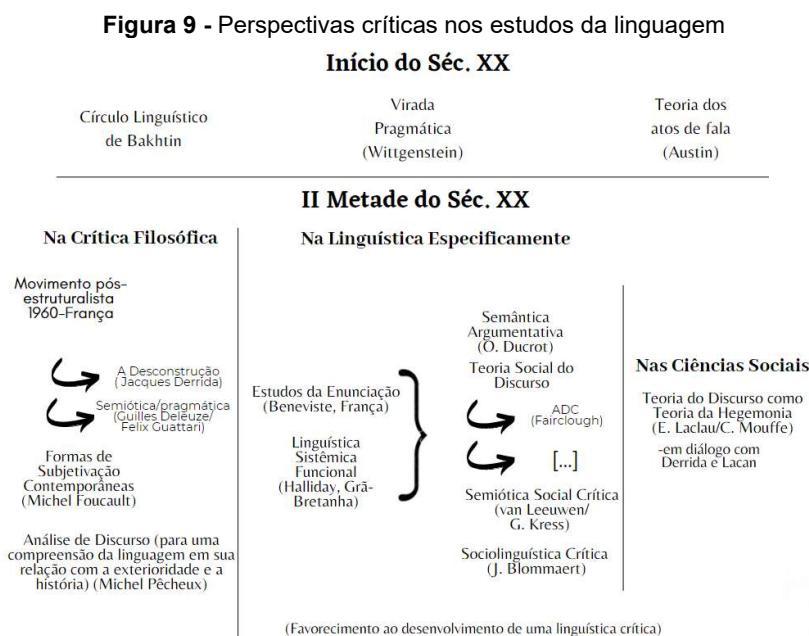
**E**ste capítulo apresenta um dos fundamentos teóricos deste estudo. Primeiramente, situo os estudos críticos da linguagem e sua relação com os estudos críticos do discurso, destacando a posição crítica da Análise de Discurso. Em seguida, apresento os aportes teóricos estruturantes da ADC: poder, hegemonia e ideologia, direcionando-os ao contexto situado desta pesquisa. Caracterizando a vertente faircloughiana da Análise de Discurso Crítica, enfatizo a perspectiva do discurso como prática social e os elementos que compõem a dialética do discurso (Fairclough, 2012), e seus diferentes significados. Discuto, ainda, as identidades e sua relação com as noções sociais de subalternização e emancipação. Por fim, introduzo as categorias mobilizadas para a sistematização das análises.

#### *4.1 Dos estudos críticos da linguagem aos estudos críticos do discurso*

A crítica é inerente a uma ação necessária frente a um sistema de constrangimentos ou deformidades que marcam a realidade e as relações sociais entre indivíduos ou grupos de indivíduos. Apropriar-se desse atributo implica assumir uma postura contra hegemônica em busca de debater os mecanismos ideológicos que sustentam a dominação. Dessa forma, ainda, uma postura teórica que se propõe crítica assume em sua gênese um compromisso com a mudança social e com a promoção da emancipação. Nesse sentido, Caldas-Coulthard (2016, p. 213), com base em Fowler (1996), diz que “cabe ao/à analista [leia-se crítico] interpretar as representações e suas implicações ideológicas e explicá-las em termos de



momentos sociais e históricos.” Os momentos históricos que marcam o surgimento de importantes críticas da linguagem podem ser sistematizados na figura seguinte:



Fonte: Elaboração da autora, com base em Ferreira e Rajagolapan (2016, p. 7-9)

De acordo com Ferreira e Rajagopalan (2016), a reflexão linguística das primeiras décadas do século XX dá-se a partir do momento em que a linguagem é posta pela filosofia como o centro de suas reflexões. Com as novas perspectivas de crítica linguístico-filosófica tem-se a chamada “virada linguístico-pragmática” no pensamento contemporâneo (FERREIRA e RAJAGOPALAN, 2016). Na segunda metade do século XX, com o movimento pós-estruturalista, põe-se em foco a multiplicidade ética, estética e política do mundo, bem como os problemas oriundos da demora em se considerar todas essas dimensões nas diversas formas de teorização. Ainda, com a postulação de Wittgenstein “de que a linguagem é constituída por uma pluralidade de jogos cujo funcionamento se pauta por gramáticas diversas” FERREIRA e RAJAGOPALAN, 2016, p. 19), é que parte dos filósofos compreendem a impossibilidade para uma unidade crítica.

Segundo os autores citados, embora a busca por uma modernidade filosófica, marcada por uma postura “genuinamente crítica”, seus desdobramentos, revisões e revezes, “ainda hoje o debate em torno da necessidade de empreendimentos teóricos e críticos e epistemologias cujo horizonte seja a insistência em alguma forma de emancipação continua calorosa” (FERREIRA e RAJAGOPALAN, 2016, p. 18). O crescente interesse das orientações críticas, nos diversos campos de pesquisa na atualidade, “tem sua origem no esgotamento dos modelos de análise que floresceram sob a égide do iluminismo e, sob a influência

avassaladora do positivismo” (op. cit.). Para os autores, só é possível uma postura crítica “quando se desvencilha de *todas* as ideologias, de todas as metanarrativas (como Deleuze caracterizou-as)”. (idem, grifo dos autores).

Sabe-se, portanto, que são várias as perspectivas do entendimento de crítica conforme as variadas abordagens da linguagem e do discurso consideradas historicamente como críticas. Assim, há entre elas tanto pontos de contato como formas distintas de compreensão do que seja comumente caracterizado de postura crítica.<sup>120</sup> Mais ou menos de forma paralela, na Crítica Filosófica, na Linguística e nas Ciências Sociais, a partir da segunda metade do século XX, temos uma explosão de teorizações relacionadas à linguagem implícita ou explicitamente críticas (FERREIRA e RAJAGOPALAN, 2016). Em relação à linguística especificamente, parece-nos que

[a] explosão de teorizações implícita ou explicitamente críticas nunca foi suficiente, no entanto, para entendermos o que se quer dizer, afinal, por “crítica da linguagem” ou por “estudos críticos da linguagem”. De maneira geral, nem nas teorias do discurso que surgiram nos anos 1960 (e nas respostas críticas a elas em décadas posteriores) nem na própria assunção de uma “linguística crítica”, nos anos 1970, além de outros domínios que reivindicam para si o status de “crítica”, podemos dizer que essas discussões entram no mérito da questão do que devemos entender por uma abordagem crítica, de forma que esta noção se dilui numa série de questões e problemáticas. (FERREIRA e RAJAGOPALAN, 2016, p. 14).

Isso posto, podemos considerar que em cada uma das abordagens que são denominadas ou se autodenominam críticas, há um (ou alguns) elemento/s crítico/s (ou movimento/s) que as afasta/m de uma pretensão totalizante ou uma teorização fechada. Afinal, são múltiplos os aspectos que constituem a linguagem e sua relação com a vida social em sua pluralidade de contingências, propósitos e intersecções.

Foram vários os estudos que conduziram à configuração de uma crítica da linguagem ou estudos críticos da linguagem. Considerando um dos aspectos, que considero fundamental, para uma teoria crítica da linguagem, “o compromisso com a mudança social e com a promoção da emancipação”, devemos dar relevo aos estudos do discurso desenvolvidos na Grã-Bretanha. Sobre esse contexto, Caldas-Coulthard (2016) nota:

Ao mesmo tempo que se desenvolviam os estudos sociolinguísticos americanos, na Grã-Bretanha, Michael Halliday publica seus primeiros estudos. Ele é o fundador da linguística sistêmico-funcional e um dos principais proponentes da visão sistemática e funcional da linguagem. Sem dúvida nenhuma, Halliday foi o grande propulsor da interpretação crítica dos discursos quando propôs que a linguagem é uma semiótica social. O autor inspirou-se no trabalho de J.R. Firth, o acadêmico que fez com que os estudos linguísticos fossem reconhecidos como uma disciplina válida na Grã-Bretanha na década de 30 (foi o primeiro catedrático de Linguística da Universidade de Londres). Firth e seu colega, o antropólogo B. Malinowski, investigaram como as línguas funcionam como atos sociais. Para Malinowski, uma língua, em seu uso primitivo, “funciona como um elo entre todas as atividades humanas... É um modo de

<sup>120</sup> Sobre esse aspecto acerca de alguns domínios teóricos relevantes sobre a linguagem no século XX, no que se refere aos seus respectivos entendimentos de crítica, indico a leitura da obra “Um mapa da crítica nos estudos da linguagem e do discurso” de Ferreira e Rajagopalan (2016).

ação e não um instrumento de reflexão” (1935:312). Halliday, continuando esta tradição, postula que a forma linguística é afetada sistematicamente pelas circunstâncias sociais. (CALDAS-COULTHARD, 2016, p.203).

Foi graças aos instrumentos propostos por Halliday (1978) em sua teoria “Linguística sistêmico-funcional” (LSF), que as primeiras análises críticas, no contexto anglo-saxão, ocorreram: (i) análises das formas de interação e os valores e crenças realizados pelos sistemas semióticos; (ii) análises dos sistemas semióticos verbais e não-verbais, relacionando a análise textual à teoria social. O objetivo central dessas análises era, por meio de análises linguísticas, realizar a desconstrução de relações de poder e promover “a conscientização e mudança social” (CALDAS-COULTHARD, 2016, p.206-207), ou seja, a relação entre texto, poder e ideologia. Dentre os vários estudos e pesquisadores/as que se basearam na teoria sistêmica de Halliday e aplicaram suas noções de significados semióticos, temos o pesquisador Norman Fairclough da Universidade de Lancaster (1989, 1992, 1995), com a perspectiva crítico-discursiva: seus estudos de Análise de Discurso Crítica influenciaram muitos pesquisadores brasileiros, da Europa e da América Latina. Queiroz (2020) faz o seguinte levantamento quanto aos pesquisadores latino-americanos:

[N]a América Latina, há pesquisadores/as produzindo diálogos e co-construindo reformulações, ampliações e refinamentos conceituais, teóricos e metodológicos, com foco sobretudo nas relações entre linguagem e abusos de poder. Na Argentina, Pardo (2007) desenvolveu o Método Sincrônico-diacrônico de Análise Linguística de Textos (MSDALT), mobilizando categorias semântico-discursivas e categorias gramaticalizadas, com interesse em processos argumentativos. Na Colômbia, Pardo Abril (2010) tem-se dedicado ao estudo crítico de textos com enfoque cognitivo-cultural sobre a multimodalidade e multimidialidade. No Chile, Montecino (2010) realizou trabalho importante sobre pobreza, miséria social e discurso da (des)cortesia, e Oteiza (2017) tem focalizado a violação dos direitos humanos na historiografia chilena. No Brasil, os ECD tornaram-se conhecidos por meio do trabalho de Magalhães (1986), que tem investigado variados temas ao longo de sua trajetória acadêmica, como as práticas discursivas religiosas, a desigualdade de gênero, as práticas de letramento e a inclusão de pessoas com deficiência. Silva e Vieira (2002) e Resende e Vieira (2011) contribuíram significativamente para a popularização dos estudos em ECD no Brasil a partir de pesquisas no âmbito da UnB. Hoje, os ECD constituem um campo de estudo consolidado, com investigações realizadas em várias universidades brasileiras. (QUEIROZ, 2020, p. 93-94).

Fairclough, segundo Caldas-Coulthard (2016, p.215), “foi um dos autores que mais desenvolveu a perspectiva crítica do discurso, seguindo a orientação dos primeiros linguistas críticos”, e, além disso, avançou na teoria, propondo que “toda instância discursiva tem três camadas ou dimensões – é texto, falado ou escrito, é uma interação entre pessoas e é ação social”. E mais, a “ADC pode ser considerada uma continuação da LSF e da LC, mas é preciso reconhecer os acréscimos que ela traz ao debate” (MAGALHÃES, MARTINS e RESENDE, 2017, p. 27).

Situando-me numa perspectiva crítica, a qual implica mostrar conexões e causas sociais, além de intervenções em favor das pessoas em desvantagem (FAIRCLOUGH, 2001), adoto como percurso teórico-metodológico para esta pesquisa, a Análise de Discurso Crítica,

doravante ADC, por estar fundamentada no “estudo do discurso como uma atitude” (van Dijk, 2016, p. 19), quer dizer, uma abordagem que se constitui engajada. É sobre esse percurso, a ADC<sup>121</sup> e respectivos conceitos fundamentais, que discorrerei nas seções seguintes.

#### 4.2 *Análise de Discurso Crítica*

Como já mencionado, muitos são os estudiosos que adotam uma postura (atitude) crítica. Um dos objetivos das ciências autodesignadas críticas é sublinhar a reflexividade dos sujeitos de forma que eles/as compreendam o que subjaz às naturalizações no âmbito da linguagem. Considero o destaque da ADC de Fairclough (2001), para quem os estudos críticos da linguagem, além das ideologias e relações de poder, buscam discutir “os efeitos construtivos que o Discurso tem sobre as identidades sociais, as relações sociais e os sistemas de conhecimento e crença, os quais não são aparentes para os participantes do discurso” (p.129).

A ADC constitui-se como teoria e método<sup>122</sup> para o estudo do discurso, pois debruça-se sobre os textos, eventos e práticas sociais para a sua análise da linguagem. Essa orientação deu-se pela apropriação de conceitos da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) de Halliday (1973) e das contribuições da Linguística Crítica (FOWLER; KRESS, 1979). A ADC como uma perspectiva linguística faz parte de uma abordagem qualitativa interpretativista, pois contribui significativamente para problematizar questões contemporâneas ligadas à linguagem em sociedade. Como um campo de estudo já consolidado, a ADC apresenta na atualidade mais de uma proposta teórica. Contudo, neste trabalho, vou me ater mais particularmente à proposta dialético-relacional de Fairclough (2003, 2010). Entre outras abordagens existentes em ADC, destaco os/as seguintes:

**Quadro 20 - Abordagens em ADC**

Principais expoentes	Abordagem
Fairclough (2003, 2009) Magalhães (2000, 2004)	Diáletico-relacional
Van Dijk (2012)	Sociocognitiva
Van Leeuwen (2008)	Gramática visual
Martin Reisigl e Ruth Wodak (2009)	Discursivo Histórica
Jager e Maier (2009)	Análise de dispositivo
Mautner (2009)	Linguística de <i>Corpus</i>

Fonte: Adaptado de Magalhães (2016, p. 232), com base em Wodak e Meyer (2009)

<sup>121</sup> Também existe a expressão “Análise Crítica do Discurso (ACD)”; contudo, como explica Magalhães (2005), para fortalecer nacional e internacionalmente os estudos na área do discurso, o Grupo de Brasília optou pela designação “Análise de Discurso Crítica” (ADC)

<sup>122</sup> Urge esclarecer que, na abordagem desenvolvida por Magalhães (2005) – a qual orienta muitas pesquisas brasileiras em ADC – o método da ADC é complementado pela etnografia.

As várias abordagens da ADC indicam as muitas possibilidades de se considerar o discurso no uso social da linguagem e suas dimensões e articulações. Apesar das diferenças entre as abordagens em ADC, a maioria questiona a forma como as estruturas discursivas específicas são empregadas na reprodução da dominação social independente dos suportes textuais e contextuais. Sendo uma abordagem de análise do discurso crítica, a ADC trata das relações entre o discurso, a dominação e a oposição/confronto (FAIRCLOUGH, 1997; VAN DIJK, 2016). Todavia, precisamos explicitar o entendimento do termo *discurso* para a compreensão da sua relação dialética com as práticas sociais (ver seção 4.4). Fairclough (2001) considera dois sentidos distintos para o termo, sendo um sentido mais abstrato e o outro mais restrito. No nível abstrato, o *discurso* é concebido como uma categoria que inclui os elementos semióticos em sua totalidade, que abrange além dos signos linguísticos, também os signos não linguísticos como imagens, cores, sons e gestos. O outro sentido para *discurso* é usado quando se designam modos particulares de representações específicas da vida social, isto é, formas distintas de concepção e verbalização de determinados fenômenos sociais.

Fairclough ainda inclui o *discurso* no conjunto dos elementos que configuram as práticas sociais, uma vez que tanto constitui as práticas sociais, quanto é constituído por elas. Quer dizer, toda atividade social relativamente estabilizada (prática social) é realizada por meio do *discurso*: uma aula; um treino esportivo; uma consulta médica; uma pesquisa; um julgamento em um tribunal; um culto religioso; inclusive as atividades que trazem prejuízos sociais pressupõem a necessidade do *discurso*. Cada prática social, inclui além do *discurso*, os seguintes elementos constitutivos, que estão dialeticamente interligados, de acordo com Fairclough (2012): *atividades; sujeitos e suas relações sociais; instrumentos; objetos; tempo e lugar; formas de consciência e valores*. Esses elementos, embora não se reduzam um ao outro, internalizam mutuamente.

Fairclough (2001) é um dos pesquisadores pioneiros na realização de análises críticas com base nos preceitos da produtiva teoria linguística de Halliday. O diálogo com a LSF estabelecido por Fairclough foi ampliado em 2003, em sua obra *Analysing discourse* (2003). A Análise de Discurso Crítica e a Linguística Sistêmico-Funcional de Halliday (1994), entre suas convergências e divergências, têm em comum a concepção de que o uso linguístico, como atividade semiótico-discursiva, é uma prática social, integrada a outras práticas. Dessa forma, a abordagem dialético-relacional, bem como as outras abordagens citadas esboçam um complexo quadro teórico-metodológico para analisar discurso e poder, fornecendo uma explanação das muitas possibilidades em que o poder e a dominação são reproduzidos em falas e textos.

**Quadro 21** - Características da pesquisa crítica sobre o discurso

ADC – Propriedades gerais	Princípios Fundamentais
<p>Concentra-se principalmente em <i>problemas sociais e questões políticas</i>, além do estudo de estruturas de discurso em seus contextos sociais e políticos;</p> <p>Geralmente é inter/trans/multidisciplinar;</p> <p>Descreve as estruturas do discurso, explicando-as em termos de propriedades de interação social e, especialmente, estrutura social</p> <p>Enfoca a maneira como a estrutura do discurso promulga, confirma, legitima, reproduz as relações de abuso de poder – dominância na sociedade.</p>	<p>(Cf. Fairclough e Wodak (1997))</p> <p>Aborda problemas sociais</p> <p>Relações de poder são discursivas</p> <p>Discurso constitui a sociedade e cultura</p> <p>Discurso faz trabalho ideológico</p> <p>Discurso é histórico</p> <p>Relação entre texto e sociedade é mediada</p> <p>Análise do discurso é interpretativa e explicativa</p> <p>Discurso é uma forma de ação social</p>

Fonte: Adaptado de van Dijk, 2016, p.20

Acredito que, em minha atuação acadêmica e, ainda, em minha atuação como educadora sensível, envolvi-me com questões relacionadas às pessoas com cegueira, em particular, às pessoas que perdem a visão na idade adulta. Para mim, esta é uma questão ou um problema social de nosso tempo que merece reflexão, melhor dizendo, reflexões, com as quais quero assumir uma conduta crítica que faça diferença. Trata-se de uma postura de oposição a uma desigualdade social identificada.

As minhas questões de investigação dizem respeito a esse grupo social – que constitui uma minoria literalmente invisível – os sujeitos que não dispõem da visão. Como o meu objetivo não é apenas verificar aspectos da linguagem e sua relação com a vida social, mas também evidenciar se há um modo transformativo de aspectos da vida que configuram o universo da cegueira e suas relações, é que adotei como abordagem teórico-metodológica a Análise de Discurso Crítica (ADC) e a etnografia discursiva. Essas abordagens, de vocação transdisciplinar, são ferramentas de análise linguística voltadas para questões de justiça social, pois consideram a linguagem como um sistema aberto, mantido tanto por recursos internos, os recursos lexicogramaticais e os semânticos, quanto por recursos externos, de natureza sócio-discursiva relacionados às *ordens do discurso*. Esse termo de Foucault (2014) é apropriado por Fairclough (2001), que o considera “como facetas discursivas de ordens sociais, cuja articulação e rearticulação interna têm a mesma natureza.” Outrossim, trata-se de considerar os aspectos semióticos da ordem social. Por relacionar discursos e textos, a ordem do discurso “é o equilíbrio instável entre as contradições e diferenças na relação interdiscursiva” (MAGALHÃES, 2012, p. 35).

No sentido das relações que envolvem as pessoas que enxergam (videntes) e aquelas que não enxergam (cegas ou com baixa visão: visão reduzida), considero, mais especificamente, a *ordem visiocêntrica do discurso* de que tratam Lima e Magalhães (2018). Essa ordem tem suas raízes assentadas em naturalizações do senso comum ideológico e pela hegemonia da visualidade sustentada pelo “império do ver”, cujos efeitos constituem conhecimentos, crenças, atitudes e valores em torno do sentido da visão. Considero tal hegemonia como marca da apropriação absoluta do mundo, sobretudo pelo poder e gozo patriarcal de “tudo mostrar”, “tudo ver”, além do poder do tudo querer masculino motivado por seu olhar (de) colonizador.<sup>123</sup>

Tratar das questões que envolvem o contexto de vida das pessoas com deficiência visual não se limita apenas a questões de discriminação ou preconceito; envolve ainda violências mais profundas. Conforme entende Fairclough (2003), o discurso é uma forma de ação, de representação e de identificação. O discurso produz inúmeros significados sejam de natureza sociocultural, econômica ou política. Nesse sentido, pensar o discurso construído acerca da cegueira e das pessoas cegas é considerar que estas são identificadas e representadas por valores ligados ao trágico (MARTINS, 2006) e à incapacidade – ao passo que o conhecimento está ligado epistemologicamente ao sentido da visão – o que pode levar esse grupo a ser ou estar subjugado socialmente e, por isso, pode estar em desvantagem. Nas palavras de Martins (2014, p. 20) “o centrismo visual constitui um poderoso fator de desqualificação das possibilidades e expectativas das mulheres e homens cegos”.

Desse modo, a ADC representa um referencial teórico-metodológico apropriado para a minha pesquisa; pois ela entende que o discurso é moldado por relações de poder e por ideologias, e ainda exerce um forte efeito na construção das identidades sociais, nas relações sociais e nos sistemas de conhecimento e crença (FAIRCLOUGH, 2001). Como ponto inicial para a ADC, está a identificação de um problema na prática social. Neste trabalho de investigação, considero o problema da perda da autonomia pelas pessoas com deficiência visual adquirida – a qual também condiciona outras perdas – o que põe esse grupo em desvantagem. Tal condição decorre de toda uma conjuntura histórica em que a cegueira sempre foi ligada ao infortúnio ou à incapacidade e que, na modernidade, vai ser considerada um limitador ao acesso ao conhecimento e, ainda mais, na pós-modernidade – a “sociedade do conhecimento” com sua “economia do conhecimento” (FAIRCLOUGH, 2012, p.97)<sup>124</sup>, sobretudo aos sistemas de conhecimento técnico (de que fala Giddens (2002) em que o aprendizado está criticamente relacionado ao trabalho. Vale lembrar aqui, que a maioria

<sup>123</sup> “o sexo masculino torna-se o sexo, por ser visível, porque a ereção é espetacular”, enquanto as estratificações sensíveis das mulheres são recalçadas (pelo menos o foram ao longo da história) e desvalorizadas pelo império do olhar. (LE BRETON, 2018, p. 83).

<sup>124</sup> Tais conceitos segundo Fairclough (2012, p.97) sugerem “uma mudança qualitativa das economias e das sociedades de tal forma que os processos econômicos e sociais sejam dirigidos pelo conhecimento – a mudança ocorre, em ritmo acelerado, pela geração, circulação e operacionalização de conhecimento nos processos econômicos e sociais.

das/os participantes desta pesquisa perdeu seus postos de trabalho, por serem considerados “inválidos” pelo sistema trabalhista.

Os sujeitos com DV podem não ter consciência da razão pela qual essas questões são como são, ou considerá-las como aspectos naturais. Fairclough (2012) já alertava para a possibilidade de controvérsia acerca do que pode ser considerado “problema social”. Para o teórico, “os assuntos problemáticos e que requerem mudança são inerentemente controversos e contestáveis, e a ACD estará inevitavelmente envolvida em debates e controvérsias sociais quando enfatizar certas características da vida social como problema.” (op. cit. p. 312). Ou seja, estará envolvida em contextos de luta, marginalização e resistência.

Na perspectiva faircloughiana, o discurso é concebido como prática social, haja vista a sua interrelação com outros elementos que também constituem as práticas sociais (conferir quadro 23). Nessa perspectiva crítica, é considerado o papel da linguagem presente em todas as relações sociais, sejam aquelas configuradas assimetricamente, sejam aquelas moldadas por instrumentos reivindicatórios e de luta contra hegemônica. Entendo, portanto, como analista do discurso, que a vida social (o mundo) é construída no fluxo de nossas interações sociais, por meio das práticas discursivas que se realizam na linguagem. Nesse sentido, de acordo com Fairclough (2012, p. 93-94):

A Análise de Discurso Crítica (doravante, ADC) está baseada em uma visão da semiose considerada como um elemento irreduzível de todos os processos sociais materiais [...]. Para nós, a vida social significa redes interligadas de práticas sociais de diversos tipos (econômicas, políticas, culturais, da família etc.). A razão para a centralização do conceito de ‘prática social’ é que ele permite uma oscilação entre a perspectiva da estrutura social e a perspectiva da ação social e da agência – ambas são perspectivas necessárias na pesquisa e na análise sociais

Com tal proposição de que o discurso é o uso social da linguagem, ou seja, é parte integrante das práticas sociais (FAIRCLOUGH, 2003, 2010) ou a interface entre o social e a linguagem, e por meio do qual pode-se analisar aspectos como assimetrias de poder, o linguista britânico desenvolveu uma teoria social do discurso. Para a efetivação da análise discursiva mediante uma perspectiva crítica, a ADC vai considerar a materialidade do discurso, a qual se configura por meio dos textos oriundos de inúmeras práticas sociais. “Os textos produzem efeitos sobre as pessoas, e tais efeitos são determinados pela relação dialética entre discurso e prática social, pois os textos são produtos de processos sociais” (MAGALHAES, MARTINS e RESENDE, 2017, p.24).

Nesta pesquisa, trabalhei com os textos oriundos de gravações e transcrições de entrevistas, de grupos focais, de diários de participantes, ou seja, dados gerados por meio de uma pesquisa etnográfica-discursiva, proposta de combinação da ADC com a etnografia, desenvolvida por Magalhães (2000) e adotada por muitos de seus orientandos da



Universidades de Brasília e da Universidade Federal do Ceará da qual tratei no capítulo 3. Os estudos do discurso em suas vertentes críticas tornaram-se muito produtivos em todo o mundo e estão sendo adotados amplamente na América Latina na compreensão do discurso e da sociedade, cuja relação dialética possibilita a investigação de/em contextos sociais complexos (VAN DIJK, 2016). Segundo Resende e Acosta (2018, p.428) “em ADC devemos enfatizar teoria (do funcionamento social da linguagem) e método (de análise discursiva), pois são importantes e andam juntos. Esse aspecto dos estudos discursivos críticos e sua relevância para a capacidade explanatória de pesquisas discursivas têm sido destacados nos desenvolvimentos da ADC na América Latina”.

Podemos considerar a ADC um ganho para os estudos críticos, sobretudo para a reflexividade linguística, no contexto da pós-modernidade – também denominada modernidade líquida, modernidade tardia –, ou contexto da “modernidade posterior” (GIDDENS, 1991, 1997), conforme adotam Magalhães (2013), e Magalhães, Martins e Resende (2017). Nessa modernidade posterior, a distribuição desigual de poder se mantém no sistema econômico-social do novo capitalismo (Fairclough, 2012). Portanto, a ADC veio lançar luz sobre o foco discursivo que atravessa tais práticas, visto que elas não se constituem apenas de questões econômicas, embora devamos considerar que a questão econômica é parte de todas as demais.

A concepção do discurso como prática social é central no avanço dos estudos das ciências sociais que se interessam pela relação dialética entre linguagem e sociedade. Conforme notam Chouliaraki & Fairclough (1999), pesquisadores-teóricos que iniciaram as primeiras versões da ADC consideram que questões sociais, em parte, são questões também de discurso. É pelo/no discurso que podemos observar a relação entre linguagem e ideologia. A ADC traz “suporte científico para estudos sobre o papel do discurso na instauração/manutenção/superação de problemas sociais” (RAMALHO e RESENDE, 2011, p.75), inclusive problemas graves.

Partindo das referências dos Estudos Críticos do Discurso – pela abordagem da Análise de Discurso Crítica (ADC), o meu trabalho busca se posicionar numa “perspectiva transformacional da relação entre estrutura e ação social”, uma vez que esta “é fundamental para uma ciência crítica, que procura estudar questões problemáticas na vida social, como a exclusão social” (RESENDE, 2013, p.346). Isso posto, quero deixar claro o ponto de partida de minhas indagações e inquietações que me motivaram a ir a campo: as questões estruturais causadoras de exclusões das pessoas com cegueira. Nesse sentido, Resende enfatiza que

É preciso reconhecer as estruturas como existindo previamente aos eventos estudados, embora sejam nos eventos historicamente criadas reificadas e transformadas – um/a pesquisador/a crítico/a da exclusão social que não perceba as estruturas causadoras da miséria e da favelização, por exemplo, como prévias às interações e aos eventos apresentará uma inconsistência ontológica grave, com

consequências epistemológicas para a explanação social (RESENDE, 2013, p. 346, grifo da autora)

Dito de outra maneira, vê-se “a vida social como uma rede interconectada de práticas sociais de diversos tipos (econômicas, políticas, culturais, entre outras), todas com um elemento semiótico” (FAIRCLOUGH, 2012, p. 225). O conceito de práticas sociais é um conceito das ciências sociais tomado de Harvey (1992) e é central para as pesquisas em ADC. Haja vista, por exemplo, as várias práticas de discriminação social, o preconceito, o abuso de poder e a violência simbólica como materialidade de desigualdades sociais complexas (FAIRCLOUGH, 2003; RESENDE, 2011). Nas palavras de Fairclough (2012, p.309), a ADC “preocupa-se particularmente com as mudanças radicais na vida social contemporânea, no papel que a semiose tem dentro dos processos de mudança e nas relações entre semiose e outros elementos sociais dentro da rede de práticas”.

### *4.3 Ideologia, hegemonia, poder e a ordem visiocêntrica do discurso<sup>125</sup>*

Poder, hegemonia e ideologia são categorias teóricas fundantes para a ADC, pois perfazem conexões nos usos da linguagem, nas organizações, instituições e relações sociais. De acordo com Magalhães, Martins e Resende (2017, p. 44), Fairclough (1989) ao tratar das questões pertinentes ao poder no respectivo relacionamento com a linguagem, aponta dois aspectos principais: (i) ‘o poder no discurso’, que se refere “à atuação dos participantes poderosos no exercício do controle, na imposição de restrições” a outros participantes em desvantagem social; (ii) ‘o poder por trás do discurso’, que equivale a um possível efeito oculto do poder, “que leva à construção e à manutenção coesa e funcional de toda ordem do discurso”.

O poder relaciona-se ao conteúdo, às relações sociais e às posições de sujeito que as pessoas ou grupo social podem ocupar no discurso, as quais não são permanentes, pois são passíveis de disputa. O discurso, nesse sentido, promove a intervenção da linguagem na prática social, ou seja, corresponde ao uso social da linguagem. O discurso pode ser observado como a relação entre linguagem e sociedade com suas instituições. Não são, no entanto, as instituições que explicam o poder, mas são as relações de poder que explicam as instituições na medida em que aí se integram, sendo meio para que eles se reproduzam.

O discurso representa a manifestação da linguagem nas práticas sociais das instituições e seus atores. O discurso é uma força de ação no mundo, um fenômeno político,

<sup>125</sup> Ordem Visiocêntrica do discurso, é um conceito construído por Lima (2015) em seu doutoramento, como um conceito-chave, cuja construção derivou da análise dos dados, à luz da Teoria Social do Discurso, da Teoria Social do Letramento e do Modelo Social de Deficiência.

cultural, social e mental (VAN DIJK, 1997). Foucault (2003) enfatiza o discurso como uma prática, argumentando acerca da sua imbricação com o poder.

O tipo de análise que pratico não trata do problema do sujeito falante, mas examina as diferentes maneiras pelas quais o discurso desempenha um papel no interior de um sistema estratégico em que o poder está implicado, e para o qual o poder funciona. Portanto, o poder não é nem fonte nem origem do discurso. O poder é alguma coisa que opera através do discurso, já que o próprio discurso é um elemento em um dispositivo estratégico de relações de poder. (FOUCAULT, 2003, p. 252).

Na manutenção ou conquista do poder, é preponderante o papel da ideologia. Na ADC, o conceito é adotado de forma crítica, diferenciando das concepções ditas como neutras, “aquelas que tentam caracterizar fenômenos [...] como ideológicos sem implicar que [...] sejam necessariamente, enganadores e ilusórios, ou ligados com os interesses de algum grupo particular” (THOMPSON, 2007, p.72). Fairclough, em sua construção teórica, com interesse no modo como as formas simbólicas imbricam com o poder, assume a posição crítica de Thompson, para o qual a ideologia carrega um sentido negativo, não determinista, sendo, portanto, “enganadora, ilusória ou parcial” (THOMPSON, 2007, p.73). O autor faz referência a três aspectos da ideologia: (i) o sentido: que diz respeito às formas simbólicas pertencentes aos contextos sociais e que circulam na vida social, ou o “sentido a serviço do poder”; (ii) o conceito de dominação: diz respeito às relações de dominação presentes nas relações assimétricas, como exemplo, as relações ligadas a gênero, raça, etnia, entre o indivíduo e o Estado. Podemos incluir nesse grupo as relações assimétricas vinculadas à condição do corpo, como aquelas entre as pessoas com deficiência e sem ela: as pessoas que veem e as pessoas cegas; e (iii) os modos como o sentido (das formas simbólicas) pode estabelecer, sustentar, legitimar, contestar, reconfigurar as relações de dominação, que, no caso deste estudo, estou nomeando como relação de regulação-subalternização (ver capítulos 6 e 7). Ademais, o poder é exercido nas relações sociais (numa relação de forças), não é uma apropriação ou privilégio alcançado e mantido por um determinado grupo.

Como exemplo, analogamente ao exemplo de ideologias racistas dado por Van Dijk (1997, p. 110), considero as ideologias capacitistas básicas que configuram as variadas formas de discriminação, cujos procedimentos instanciados são reconhecidos, geralmente, pelos grupos minoritários das pessoas com deficiência. O reconhecimento do capacitismo é possível, pois está baseado em ideologias anti-capacitistas sustentadas e compartilhadas por diferentes grupos de pessoas com deficiência: o grupo das pessoas com surdez, o grupo das pessoas com cegueira, o grupo das pessoas com autismo, entre outros, e seus respectivos movimentos sociais reivindicativos e/ou as organizações representativas. A forma como Van Dijk (1997) articula o conceito de ideologia é valiosa para os estudos críticos do discurso, pois considera não apenas a produção discursiva dos mecanismos de sustentação do poder (pela manutenção e controle), mas ainda como a linguagem pode sustentar e legitimar sistemas de

oposição e resistência contra a injustiça e o domínio. Nessa perspectiva, a análise discursiva crítica considera que “a ideologia atua tanto no sentido da manutenção das relações assimétricas de poder, como na luta por mudança nas relações” (MAGALHÃES, 2019, p.11).

Como já mencionado, as relações de dominação presentes nas relações assimétricas pressupõem poder. Nesse sentido, Thompson (2002) propõe que se analise as maneiras como o sentido serve para estabelecer e sustentar tais relações. “A construção das identidades sociais, das versões da realidade, das visões de mundo e a produção do consenso social e político são operadas pela intervenção da ideologia” (MAGALHÃES, MARTINS e RESENDE, 2017, p. 45). Para o exame dessa intervenção, Thompson (2002) apresenta cinco modos gerais pelos quais a ideologia opera em estratégias de construção simbólica, de acordo com o quadro seguinte:

**Quadro 22 - Modos de operação da ideologia**

<b>MODOS GERAIS DE OPERAÇÃO DA IDEOLOGIA</b>	<b>ESTRATÉGIAS TÍPICAS DE CONSTRUÇÃO SIMBÓLICA</b>
<b>LEGITIMAÇÃO</b> Relações de dominação são representadas como legítimas	RACIONALIZAÇÃO – Uma cadeia de raciocínio procura justificar um conjunto de relações
	UNIVERSALIZAÇÃO – Interesses específicos são apresentados como interesses gerais
	NARRATIVIZAÇÃO – Exigências de legitimação inseridas em histórias do passado que legitimam o presente
<b>DISSIMULAÇÃO</b> Apagamento e invisibilização	DESLOCAMENTO – Deslocamento contextual de termos e expressões.
	EUFEMIZAÇÃO – Valoração positiva de instituições, ações ou relações
	TROPO – Sinédoque, metonímia, metáfora
<b>UNIFICAÇÃO</b> Construção simbólica de identidade coletiva	PADRONIZAÇÃO – Um referencial padrão proposto como fundamento partilhado.
	SIMBOLIZAÇÃO DA UNIDADE – Construção de símbolos de unidade e identificação coletiva.
<b>FRAGMENTAÇÃO</b> Segmentação de indivíduos e grupos que possam representar ameaça ao grupo dominante	DIFERENCIAÇÃO – Ênfase em características que desunem e impedem a constituição de desafio efetivo.
	EXPURGO DO OUTRO – Construção simbólica de um inimigo
<b>REIFICAÇÃO</b> Retratção de uma situação transitória como permanente e natural	NATURALIZAÇÃO – Criação social e histórica tratada com acontecimento natural.
	ETERNALIZAÇÃO – Fenômenos sócio-históricos apresentados como permanentes.
	NOMINALIZAÇÃO/ PASSIVAÇÃO – Concentração de atenção em certos temas em detrimento de outros, com apagamento de atores e ações

Fonte: Ramalho e Resende (2011, p.27-28), com base em Thompson (2002, p.81)

As formas em que os estilos e as representações discursivas são atribuídos, nas práticas sociais, às pessoas com cegueira, são evidentemente, resultados das estratégias ideológicas. No caso desta pesquisa, percebemos mais especificamente, três tipos de operação da ideologia que identifiquei nas relações entre as pessoas consideradas normovisuais e aquelas que não dispõem da visão: (i) a legitimação (de uma pretensa

superioridade das pessoas sem deficiência visual em relação a essas), por meio das estratégias da racionalização e narrativização baseadas na construção histórico-simbólica da cegueira como infortúnio-ignorância-incapacidade (*ver capítulo 6*); (ii) a inviabilização (dissimulação), por meio das estratégias da eufemização e tropo (sobretudo pelo uso de metáforas), e ainda, (iii) a reificação (da condição da pessoa com DV como uma incapacidade generalizada), por meio das estratégias como a eternalização, em que a cegueira é considerada uma anormalidade a que aqueles que veem temem profundamente e dela buscam afastar-se, inclusive discursivamente. Destaco o que Lima (2015) denomina como *centralidades corpóreo-discursivas dominantes* para exemplificar a minha argumentação anterior, quanto à reificação da cegueira como uma experiência marginalizada. Em outras palavras, é exatamente porque tais centralidades foram estabelecidas que as experiências de deficiência são reificadamente estigmatizadas. Nas palavras de Lima (2015),

Uma das respostas sociais construídas, desde o advento da modernidade, para a vida de homens e de mulheres considerados como deficientes, vem a ser o que denominaremos de *centralidades corpóreo-discursivas dominantes*, que estabelecem o que é a normalidade nas atividades humanas ligadas a aspectos sensoriais, motores e cognitivos. Com o estabelecimento dessa centralidade, o que não se ajusta a ela encontra-se, conseqüentemente, à margem das maneiras concebidas como normais, corretas, desejáveis e até mesmo legais em vários conjuntos de práticas da experiência humana (LIMA, 2015, p. 67, grifo da autora).

As relações de poder sustentadas pela ideologia e seus modelos de operação estão ainda ligadas, intimamente, aos processos hegemônicos. Quando tratamos das pessoas que vivem a experiência de um corpo com impedimentos, numa conjuntura social estruturada por uma perspectiva de normalidade (ou uma lógica somática), e não de diversidade humana, têm-se “a construção de ordenamentos das experiências corporais humanas centrada em dominâncias que ditam os modos, os meios e as atividades que são eleitas como hegemônicas – leia-se normais – nas interações das pessoas com o meio ambiente no qual estão situadas” (LIMA, 2015, p. 67). Nesse sentido, devemos considerar o conceito político de hegemonia, conforme considera Fairclough (2001, p. 95) [...]: “o conceito de hegemonia, de Gramsci (1988), fornece um quadro frutífero para a conceituação e a investigação das dimensões políticas e ideológicas da prática discursiva”. Deve-se considerar ainda que

[...] algumas formas de fazer sentido são dominantes ou regulares em uma ordem particular do discurso, outras são marginais, ou opositivas, ou ‘alternativas’. [...] O conceito político de ‘hegemonia’ pode ser útil na análise das *ordens do discurso* (FAIRCLOUGH, 1992; LACLAU & MOUFFE, 1985) – uma estruturação social particular da diferença semiótica pode tornar-se hegemônica, tornar-se parte do senso comum legitimador que mantém relações de dominação, mas a hegemonia sempre pode ser contestada na luta hegemônica em maior ou menor medida. Uma ordem do discurso não é um sistema fechado ou rígido, mas, ao contrário, é um sistema aberto, que é posto em risco pelo que acontece nas interações reais. (FAIRCLOUGH, 2012, p. 96-97, grifo meu).

A hegemonia molda práticas discursivas e ordens do discurso. Assim, a ordem do discurso é uma dimensão da hegemonia. “O conceito de hegemonia implica o desenvolvimento de práticas que naturalizam relações e ideologias específicas e que são, na sua maioria, práticas discursivas” (FAIRCLOUGH, 1997, p. 80). Ideologias envolvem crenças e conhecimentos específicos, e posições específicas para cada tipo de sujeito social que participa de determinada prática e as relações específicas entre os diferentes participantes (e respectivas posições). Relações hegemônicas histórica e culturalmente instituídas na relação entre quem vê e quem não vê (a pessoa cega) no âmbito familiar ou no acadêmico, por exemplo. Assim, é preciso analisar a hegemonia e a luta hegemônica nesses âmbitos, como na instituição da família/trabalho/educação, incluindo “a análise das práticas discursivas e das relações (de dominação, ou de oposição e confronto) entre práticas discursivas diversas” (FAIRCLOUGH, 1997, p. 81).

Hegemonia é liderança tanto quanto dominação nos domínios econômico, político, cultural e ideológico de uma sociedade. [...] Hegemonia é a construção de alianças e a integração muito mais do que simplesmente a dominação de classes subalternas, mediante concessões ou meios ideológicos para ganhar seu consentimento. Hegemonia é um foco constante de luta sobre pontos de maior instabilidade entre classes e blocos para construir, manter ou romper alianças e relações de dominação/subordinação que assume formas econômicas, políticas e ideológicas (FAIRCLOUGH, 2001, p.122).

A hegemonia visiocêntrica, por exemplo, molda as *centralidades corpóreo-discursivas dominantes* pela visualidade (marcada pela superioridade) que estão impregnadas na cultura, sobretudo a ocidental. Expressões ou sintagmas que caracterizam a cegueira como incapacidade, constituíram-se parte do senso comum; portanto, a dimensão cultural e ideológica da hegemonia visualista é reproduzida e perpetuada, naturalizando-a negativamente no decorrer da história. Em minhas leituras para a feitura deste trabalho, por exemplo, deparei com as seguintes construções: “um ativismo cego não é desejável”<sup>126</sup> (MAGALHÃES et. al., 2017); “para uma *teoria cega*, a prática social é invisível; para uma *prática cega*, a teoria social é irrelevante” (SOUSA SANTOS, 2007).<sup>127</sup> Além dessas construções, temos uma profusão de usos da cegueira na literatura, para construção de uma reflexão de problemáticas sociais e até da constituição do sujeito – a exemplo do artigo do autor e professor de Literatura Brasileira e Teoria Literária (USP), Jaime Ginzburg (2003) comentado no *capítulo 2*<sup>128</sup>.

<sup>126</sup> Assim como incomoda a alguns que discutem a questão de racismo, o uso de sintagmas que relacionam coisas negativas à negritude, incomoda-me o uso recorrente de expressões que remetem o negativo à cegueira, como exemplo, expressões do tipo “avaliação cega” utilizada por pesquisadores e avaliadores, a respeito da avaliação feita sem saber de quem é a autoria de determinado texto.

<sup>127</sup> Metaforização imbuída historicamente à cegueira.

<sup>128</sup> No artigo intitulado “Cegueira e Literatura”, Ginzburg (2003, p. 53) examina a cegueira, “em perspectiva estética e epistemológica, como um campo em que, na literatura brasileira, é elaborada uma reflexão sobre a problemática da constituição do sujeito.”

Essa hegemonia molda práticas discursivas e ordens do discurso, evidenciando, portanto, a sua potência, oriunda, como já enfatizado no *Capítulo 2* pela modernidade positivista. Segundo Fairclough (1997), as práticas sociais, na sua maioria, práticas discursivas naturalizam relações e ideologias específicas:

quando as convenções são naturalizadas e passam a fazer parte do senso comum, o mesmo acontece com [os] pressupostos ideológicos. As convenções discursivas naturalizadas são um mecanismo extremamente eficaz para perpetuar e reproduzir dimensões culturais e ideológicas da hegemonia. Por conseguinte, um objetivo importante da luta hegemônica é a desnaturalização de convenções existentes e a sua substituição por outras” (FAIRCLOUGH, 1997, p. 80).

A ADC, por seu caráter engajado e de conciliação entre análise crítica e social, tem grande contribuição no processo de desestabilização do senso comum, ou seja, na participação da luta hegemônica. Nesse sentido, a postura da pesquisadora e do pesquisador como analistas críticos do discurso se assemelha à de um pedagogo crítico, como define Rajagolapan (2003, p. 106): “o pedagogo crítico é, em outras palavras, um ativista, um militante, movido por um certo idealismo e convicção inabalável de que, a partir de sua ação, por mais limitada e localizada que ela possa ser, seja possível desencadear mudanças sociais de grande envergadura e consequência”. O caráter pedagógico da pesquisa crítica<sup>129</sup> ou engajada permite o questionamento da manutenção e/ou transformação de representações, identidades, sistemas de crença e conhecimento e relações sociais no seio das práticas sociais e discursivas.

As desigualdades sociais são materializadas em práticas de discriminação social, preconceito, abuso de poder e violência simbólica<sup>130</sup> (Fairclough, 2003, Resende, 2011). Com base nessa premissa, faz-se necessária uma leitura crítica da sociedade e as suas múltiplas faces opressoras. “Uma leitura que reconhece, ademais, em que medida o exercício da opressão se dá muitas vezes de forma insidiosa, inculcando-se de tal modo no corpo social que não é passível de ser apreendido pela perspectiva da violência e da coerção” (MARTINS, 2010, p.242). No caso das pessoas com DV adquirida, veremos que a opressão se dá pela regulação-subalternização marcada por posições, a que denomino nesta tese de *imobilidades* (em relação ao seu par necessário, as *mobilidades*, um dos conceitos-chave desta tese, cujo conjunto virá fomentar a agência-emancipação) – conforme detalhamento no *capítulo 6*.

Para Fairclough (1997, p. 81), um outro aspecto da relação dupla que se estabelece entre discurso e hegemonia é entender que “o próprio discurso é uma esfera da hegemonia e a hegemonia de uma classe ou grupo sobre toda a sociedade, ou sobre determinadas seções da mesma, depende, em parte, da sua capacidade de moldar práticas discursivas e ordens

<sup>129</sup> O que nos remete à abordagem teórica, política e pedagógica sobretudo de Paulo Freire, (Pedagogia do Oprimido/ Pedagogia da Esperança), Giroux, 1997 (Pedagogia Crítica), hooks, 2013 ( Pedagogia engajada) e Wash, 2010 (Pedagogia decolonial).

<sup>130</sup> Bourdieu, 2019 [1998].

do discurso”. Tal como as práticas sociais possibilitam e regulam nossas ações sociais, ordens do discurso implicam um potencial semiótico estruturado que possibilita e regula nossas ações discursivas. Desse modo, as novas articulações (como as de gêneros e discursos) geradas por uma determinada ordem do discurso, em seu dinamismo, mantêm a linguagem como um sistema aberto. (CHOULIARAKI & FAIRCLOUGH, 1999).

Consideramos aqui a hegemonia visiocêntrica ou a hegemonia da visão, pois como assevera Le Breton (2016), a visão é o sentido demandado na relação com o mundo, cujas atividades, organização da vida individual e social, as relações com os outros e os deslocamentos (leia-se mobilidades) têm na visão a sua sustentação, e nessa estrutura, a pessoa cega torna-se “uma anomalia e um objeto de angústia”. A cegueira é, portanto, em nossas sociedades “assemelhada a uma catástrofe, à pior das enfermidades” (LE BRETON, 2016, p.67-68). Conceptualização essa que fora perpetuada pelo modelo biomédico do corpo com base na “hegemonia das lógicas somatizantes” – cuja ênfase no reducionismo biológico “tende a naturalizar e medicalizar as relações sociais, representando o corpo como algo que está fora da representação, fora de questionamentos sociopolíticos mais amplos” (MARTINS, 2006, p. 92). Também no cotidiano, vemos essa hierarquização social da visualidade – em situações comuns – percebemos a recorrência de sintagmas como ‘vê como isto soa’, ‘vê como isso brilha’, ‘vê como isto cheira’, ‘vê como é duro’ (CAMARGO, 2008, p. 71). Dificilmente, diz-se ‘ouve como brilha’, cheira como resplandece’. Como relata Camargo (2008), a existência de dependência entre visão e atividades da vida diária é recorrente, o que implica o estabelecimento de um entendimento de incapacidade em relação às pessoas cegas ou com baixa visão. Um exemplo dessa concepção presente no senso comum, é apresentado na fala de uma participante (Laura) da pesquisa de Rios (2012, p.209) ao referir-se à leitura como algo definitivamente vital. Rios descreve “‘tudo que precisamos podemos encontrar nos livros’, disse ela, de modo que uma pessoa deveria pelo menos poder ler, do contrário, ‘ela é cega’”. Um dos meus participantes, Daniel, ao referir -se a essa ideia de incapacidade atribuída a ele por ser uma pessoa com cegueira, diz: “é uma forma de me cegar duas vezes” (GF\_Daniel). Tal ideia de incapacidade se expande no contexto da contemporaneidade, visto que cada vez mais, a sociedade é tutelada pela imagem; nas palavras de Masini (2013, p. 25):

para os que dispõem da visão, a predominância desse sentido está tão arraigada que estes tornam-se desatentos ao fato de que se utiliza uma linguagem visual para descrever o derredor. Assim, vivendo em uma *cultura de videntes* pela familiaridade e *senso comum*, a predominância da visão e de suas representações passa despercebida, ocultas pelo hábito, da mesma forma que a prevalência na linguagem de uma terminologia própria do que é visual (grifos meus).

A autora vem nos lembrar de que é o “referencial da visão” que se impõe no mundo – “o mundo dos videntes” –, constatação essa facilmente observável e que se constitui num fato



inquestionável. Então, tanto para as situações corriqueiras do dia a dia, quanto em relação às teorias do conhecimento e os modos nos contextos de valores e relações, a visão tem papel preponderante. Camargo (2008, p. 19) assim descreve sobre o que a “cultura de videntes” estabelece

[...] associações de dependência entre pensamento e visão, conhecimento e visão, realidade e visão, estudo e visão, trabalho e visão, felicidade e visão, de tal forma que os visualmente impossibilitados são considerados incapazes de exercerem as funções indicadas. É nesse espaço de modernidade que vai surgir uma outra narrativa, talvez um avanço em relação à anterior, mas tão excludente quanto, refiro-me à narrativa biomédica acerca da deficiência. Esta vai contestar as concepções mística e religiosa e para o saber científico moderno vai representar um passo para a garantia de igualdade” (DINIZ; BARBOSA; SANTOS, 2009, p.68).

Nas palavras desses autores:

As causas dos impedimentos não estariam mais no pecado, na culpa ou no azar, mas na genética, na embriologia, nas doenças degenerativas, nos acidentes de trânsito ou no envelhecimento. A entrada do olhar médico marcou a dicotomia entre normal e patológico no campo da deficiência, pois o corpo com impedimentos somente se delinea quando contrastado com uma representação do corpo sem deficiência (DINIZ; BARBOSA; SANTOS, 2009, p.69).

Em contraposição à representação biomédica acerca da deficiência, que “descrevia alguns corpos como indesejáveis”, surge um Modelo Social de Deficiência (MSD), o qual veio impor resistência “à redução da deficiência aos impedimentos”, oferecendo “novos instrumentos para a transformação social e a garantia de direitos” (DINIZ; BARBOSA; SANTOS, 2009 p. 69). Tal modelo possibilita um diálogo transdisciplinar com a ADC e a Teoria Social do Letramento. De acordo com os autores citados, o MSD é um novo paradigma para as vidas das pessoas com deficiência, por meio do qual vemos o papel do discurso na mudança social e nos modos de organização da sociedade em torno de objetivos emancipatórios:

O modelo social da deficiência desafiou as narrativas do infortúnio, da tragédia pessoal e do drama familiar que confinaram o corpo com impedimentos ao espaço doméstico do segredo e da culpa. As propostas de igualdade do modelo social não apenas propuseram um novo conceito de deficiência em diálogo com as teorias sobre desigualdade e opressão, mas também revolucionaram a forma de identificação do corpo com impedimentos e sua relação com as sociedades. A Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) da Organização Mundial de Saúde propôs um vocabulário para a identificação das pessoas deficientes de modo a orientar as políticas públicas de cada país. (DINIZ; BARBOSA; SANTOS p. 74).

Com base na teoria do discurso crítica – que é um dos fundamentos para o presente estudo – observa-se que no contexto da vivência da cegueira existem relações de luta e conflito, uma vez que, como concluíram Lima e Magalhães (2018), existe a *ordem visiocêntrica do discurso*. Tais relações são, portanto, compreendidas por meio da análise da ideologia. A ideologia a que me refiro é a ideologia visiocêntrica, ou ideologia do visualismo que molda as

representações da realidade da cegueira que se constituem em uma narrativa da tragédia pessoal (MARTINS, 2006). A ordem visiocêntrica do discurso como um “ordenamento social particular de relações” (FAIRCLOUGH, 2012, p.96) é marcada pela dominância do visualismo, cujas formas de fazer sentido tendem a maximizar as práticas e ações daqueles que enxergam, inferiorizando e desqualificando aqueles/as que não veem.

Em relação à linguagem, não há para as pessoas cegas, em geral, constrangimentos quanto ao uso de expressões que denotem visualidade. Para elas, a linguagem visual – legado visualista inevitavelmente – é utilizada naturalmente em seus diálogos. Observa-se, portanto, entre aqueles que não tem familiaridade com a pessoa cega, certo cuidado ou reticências no uso de expressões, como: “você viu?”; “olhe aqui”; “você viu o filme?”. Todavia, barreiras linguísticas e atitudinais são percebidas pelas pessoas com cegueira no dia a dia de suas experiências e relações. Para Lima (2015, p.61):

tais barreiras tanto conformam/produzem discursos e ações que alimentam o discurso da deficiência atrelado à *ordem visiocêntrica do discurso* como são engendrados por essa ordem discursiva em um processo de retroalimentação. Ter consciência a respeito de tais barreiras pode ser um dos caminhos para desestabilizar e reestruturar essa ordem visiocêntrica do discurso imposta, bem como para mitigar/acabar os efeitos da deficiência da sociedade na vida das pessoas com DV (Grifo da autora).

Lima e Magalhães (2018) em artigo intitulado “Ordem visiocêntrica do discurso: uma proposta de reflexão teórica sobre letramentos de pessoas com deficiência visual” esclarecem sobre o conceito de *ordem visiocêntrica do discurso* como uma ordem do discurso hegemônica, à qual estão submetidas às próprias pessoas com deficiência visual. Na ação e interação (FAIRCLOUGH, 2003), um dos momentos da prática social, a que as autoras denominam *Relação Corpóreo-Ambiental*, tem-se a articulação de modos, atividades corporais e meios – tais meios são os variados recursos, inclusive o corpo, que configuram a materialização da ação e interação com/na linguagem. As autoras, chamam o ordenamento dos referidos elementos em articulação de *Ordem Corpóreo-Material*. Elas entendem essa ordem como “um ordenamento de/entre modos, meios e atividades (sensoriais, cognitivas e físicas) que implica como a experiência corporal humana vivencia a sua ação e interação com o meio ambiente em que está situado” (LIMA; MAGALHÃES, 2018, p. 61). No universo da cotidianidade da pessoa com DV, identificamos uma série de práticas conformadas pela ideologia, a ideologia visiocêntrica, a qual determina os modos de representar, de agir e de ser desse grupo social. Nesse sentido, por meio da análise de discurso crítica, podemos explorar elementos indiciais reprodutores da organização social que privilegiam as pessoas com visão em detrimento das pessoas com cegueira, por meio da ideologia visiocêntrica ou pela preservação dos privilégios e vantagens daquelas sobre estas (que constitui o que podemos chamar de hegemonia visiocêntrica). Como veremos nos capítulos 6 e 7, não é a

cegueira que leva à subalternização, mas o modo como a cegueira é tratada no seio social, na família, nas relações. Ou seja, pela força capacitista da ordem visiocêntrica do discurso.

Levando em consideração, por exemplo, a interação de pessoas com DV com a leitura e com a escrita em suas diversas práticas sociais – nisso consiste o foco do presente estudo –, encontramos a presença do que intitulamos de uma ordem visiocêntrica do discurso. Ao falarmos sobre essa ordem, referimo-nos a atividades corporais (relação ser humano e meio ambiente via artefatos) e discursos sobre a leitura e a escrita que se organizam em torno da visão, na condição de sentido que ocupa lugar de centralidade, hegemonia e poder nos múltiplos letramentos de pessoas com DV. Os múltiplos e multiletramentos, bem como as multimodalidades em que se inserem as pessoas cegas, apresentam uma configuração que se organiza a partir dessa ordem visiocêntrica do discurso. (LIMA, 2015, p. 69).

Segundo Fairclough (1997, p. 80), na interação oral e escrita, tanto a prática quanto a luta hegemônica ganham forma de prática discursiva. Isso posto, reitero que a forma como o indivíduo viverá essa situação da deficiência visual adquirida não está no fenômeno propriamente dito, e sim no papel que lhe é atribuído no contexto de sua experiência vivencial nas práticas sociais com seus elementos constitutivos. Se considerarmos os elementos apresentados por Fairclough (2001) que compõem uma prática social, no que concerne à pessoa adulta com deficiência visual, teremos a configuração apresentada no quadro seguinte – com base nos dados que compõem o *corpus* desta pesquisa.

**Quadro 23** - Elementos da prática social: exemplificação

<b>Elementos que compõem a prática social com base em Fairclough (2010)</b>	<b>Descrição-exemplificação</b>
Atividade	Ajuda no entendimento do manuseio do aparelho de celular
sujeitos	Familiar vidente e seu parente com DV adquirida
Relações Sociais	O familiar vidente por sua condição de enxergante ensina o parente com DV a utilizar alguns recursos do celular
Instrumentos	A linguagem oral
Objetos	O aparelho de celular e a rede de internet
Tempo	Período semanal da rotina familiar
Lugar	Espaço da casa do parente com DV
Formas de Consciência (crenças)	O(A) familiar vidente se sente apto no manuseio das funções do celular e capaz de ensinar ao seu parente cego(a) que não sabe (porque não vê); este sabe de sua necessidade da aprendizagem e acredita na capacidade do(a) vidente em ensiná-lo(a). Ambos podem não estar conscientes da relação de poder que existe entre eles.
Valores	O(A) familiar vidente é o detentor do conhecimento e da capacidade de uso do aparelho; o(a) parente cego(a) deve aprender com o(a) familiar vidente de acordo com o que este(a) acha conveniente e necessário.

Discurso	O discurso produzido historicamente acerca da cegueira como infortúnio-ignorância-incapacidade, impregnado no tecido social, se, internalizado por aquele (grupo) familiar pode estar sendo reproduzido na relação com seu(sua) parente cego(a); esse(a) aceita o discurso “capacitista” desse familiar ( ou o grupo familiar) e o reproduz em sua atitude de subalternização; ou recusa e resiste, defendendo a sua própria escolha (e necessidades) e forma de aprendizagem, produzindo assim seu próprio discurso.
----------	---

**Fonte:** elaboração da autora com base na pesquisa de campo e nos dados analisados do *corpus* da pesquisa

A consideração das sociedades modernas acerca das pessoas com cegueira vincula-se à condição de infortúnio e de incapacidade – o que as leva a uma condição de invisibilidade ou indiferença. Esse foi um legado transmitido às sociedades contemporâneas<sup>131</sup> a exemplo das etimologias ligadas ao termo cegueira/visão; tais aspectos e questões são problemas, não parcialmente discursivos, mas significativamente discursivos (assim eu defendo), os quais se atrelaram (atrelam) à naturalização de relações verticalizadas e discursos discriminatórios.

O poder, assim como a dominação e a desigualdade entre os grupos sociais, são aspectos que pertencem a um nível macro de análise. Ao passo que o uso da linguagem, o discurso e a interação verbal (oral e escrita) e a comunicação situam-se no nível micro. “O propósito das análises em ADC é, portanto, mapear conexões entre as escolhas de atores sociais ou grupos, em textos e eventos discursivos específicos, e questões mais amplas, de cunho social, envolvendo poder” (RAMALHO; RESENDE, 2011, p. 11). Constitui-se objetivo ainda, verificar o papel do discurso na mudança social e nos modos de organização da sociedade em torno de objetivos emancipatórios. Para tal, considerando a complexidade desses problemas e conjunturas, é requerido da teoria, também, uma complexidade, a qual se vale de conceitos que estão imbricados dialeticamente na questão discursiva. São eles: práticas sociais, discursivos, textos e eventos. Sobre esses conceitos, discorrerei na seção seguinte.

#### *4.4 Práticas sociais, textos e eventos: a dialética do discurso*

O discurso é uma força de ação no mundo. É igualmente um fenômeno político, cultural, social e mental que compõe a vida social. A vida social é organizada em termos de práticas, ações habituais da sociedade institucionalizada, traduzidas em ações materiais, em modos habituais de ação historicamente situados (RESENDE e RAMALHO, 2016). Pensar a prática social é fundamental, no âmbito da ADC, pois é considerada como constitutiva de linguagem, e, portanto, depende dos atores sociais que põem a linguagem em uso, em contextos situados. Toda prática social, dentre outros elementos, é constituída de discurso.

<sup>131</sup> Sobre as etimologias ligadas aos termos cegueira e visão, veja nota explicativa 24 (capítulo 1).

No desenvolvimento das diversas atividades que compõem as práticas sociais, a linguagem está presente, materializando-se por meio de textos. As pessoas geram representações de suas ações na medida em que agem. Nesse sentido, podemos entender que toda prática tem uma dimensão reflexiva. Práticas ainda se distinguem de eventos e de estruturas, sendo entidades intermediárias entre esses (FAIRCLOUGH, 2003). Prática é um conceito-chave também nas ciências sociais, conforme atestam Barton e Lee (2015, p. 41):

Prática não é uma simples palavra, nem uma escolha fácil. Ela é o conceito-chave subjacente aos estudos de letramento e faz dos estudos de linguagem e letramento o que eles são. O conceito fornece o mapa para pensar temas tão diversos quanto o papel de agência e a significância do corpo, dos objetos, dos textos. Esclarece as relações entre ação e discurso. **Quando é vista como um conjunto de práticas, a linguagem fornece a moldura para situar uma teoria da linguagem numa teoria da vida.** Por um lado, a atividade linguística pode ser vista como um conjunto de práticas, e práticas de letramento, em especial, têm sido estudadas extensivamente. Ao mesmo tempo, “práticas” é um conceito-chave em outros lugares nas ciências sociais. Podemos ver a vida humana como composta de práticas sociais. É por essa razão que, ao pesquisador o uso da linguagem online, enfatizamos as vivências das pessoas e suas relações cotidianas com as tecnologias, ou o que é referido como tecnobiografias (grifos meus).

Uma estrutura social define um conjunto de possibilidades para a realização de eventos. Raça, gênero, classe, religião, língua, parentesco, por exemplo, são estruturas sociais e como tais sofrem a atuação da ideologia, assim como os eventos. Contudo, é nos eventos que há possibilidades para as transformações nas relações de poder (FAIRCLOUGH, 2001). Ao considerar a estrutura social “escola”, por exemplo, é possível perceber que existem várias redes de relações sociais, desde a direção da escola até os alunos. Eventos sociais concretos e estruturas sociais são partes da realidade social: não são simplesmente efeitos de estruturas sociais abstratas. Os eventos sociais são moldados por uma rede de práticas sociais e envolvem os seguintes elementos: pessoas (com suas crenças, valores, atitudes e histórias), (inter)ação; relações sociais, mundo material, discurso e texto.<sup>132</sup> Dito de outro modo, o evento é a ação produzida no interior de uma prática social. Para Magalhães, Martins e Resende (2017, p.125):

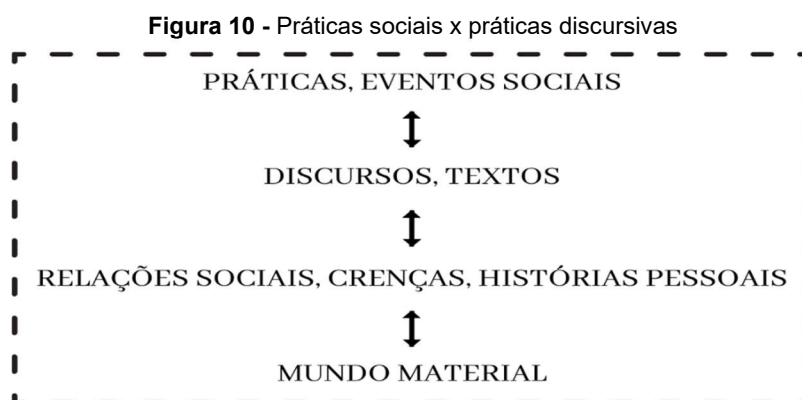
prática social [é] toda atividade potencial, individual ou coletiva, que tem fundamento nas instituições sociais, envolve procedimentos rotineiros e de conhecimento dos participantes e tem implicações para o público em geral ou para um pequeno grupo social, especificamente. Assim, práticas relacionadas ao trabalho, à religião, à escola, ao mundo da política, do lazer e do entretenimento e da mídia são tipicamente práticas sociais.

No momento dos eventos sociais, o discurso apresenta-se na sua forma concreta por meio do texto. Em outras palavras, o discurso se materializa por meio do texto ou do gênero discursivo. O texto é o material empírico que vai permitir ao(a) analista, investigar aspectos

<sup>132</sup> Para Foucault (2003) os domínios do dizível não englobam a forma do visível, visto que não é possível reduzir tudo o que as pessoas fazem ao nível de um ruído decifrável.

da realidade e, então, compreender determinada prática social. Nas palavras de Ramalho e Resende (2011, p.23): “pela compreensão descrevemos e interpretamos propriedades dos textos, e pela explanação investigamos o texto como material empírico à luz de conceitos, de um arcabouço teórico particular.” O texto tem uma função mediadora perante a prática social. Ou, em outros termos, a vida social textualmente mediada/construída (FAIRCLOUGH, 2003).

Na perspectiva etnográfico-discursiva, defende-se que os “textos são objetos que constroem significados para as pessoas, relacionando-se com outros objetos do contexto local [...]” (MAGALHÃES, MARTINS e RESENDE, 2017, p. 35). De acordo com Fairclough (2001, p. 22), qualquer evento discursivo é “considerado como simultaneamente um texto, um exemplo de prática discursiva e um exemplo de prática social”. Por meio da linguagem oral e escrita, o discurso participa das práticas constituindo os sujeitos, seus sistemas de crenças e suas ações. Como mencionado na *seção 4.2*, o discurso é um dos elementos constitutivos da prática social, juntamente com atividades materiais, pessoas, relações de poder, sistema de crenças-valores-desejos, tempo-espço. Essa relação pode ser sintetizada na seguinte figura:



Fonte: Adaptado de Magalhães (2013, p.365)

Quando apresento minhas representações acerca do mundo material, social e mental e expresso meus sentimentos, emoções e identidade, posiciono-me discursivamente por meio de textos (orais ou escritos). Essas representações são sempre partes das práticas sociais, são os efeitos produzidos pelas atividades sociais materializados em textos. Os efeitos dos textos, incluem mudanças no mundo material, como por exemplo, mudanças na arquitetura urbana, nas atitudes das pessoas, nas relações sociais e no mundo material. Podemos considerar a mudança, por exemplo, nos aspectos relacionados à acessibilidade para as pessoas com deficiência após a distribuição de inúmeros textos, enfatizando o direito desse grupo de pessoas, ou a uma série de palestras no âmbito das instituições educacionais acerca desses direitos. Trata-se de um contraponto, ou seja, de práticas discursivas não hegemônicas, ou o contraponto através de discursos de resistência das forças sociais que

buscam a celebração de relações de igualdade e de promoção de direitos. Em outros termos, trata-se de dar visibilidade a centralidades corpóreo-discursivas *não dominantes*.

No contexto social (leia-se educacional) brasileiro – que envolve eventos, práticas e estruturas –, o discurso da inclusão, é um exemplo de discurso particular, ou seja, o discurso de uma perspectiva específica (MAGALHÃES, MARTINS e RESENDE, 2017). Tal discurso foi adotado em função das pressões dos organismos internacionais, e legitimado no Brasil por inúmeros documentos legais que determinam que os estudantes com deficiência têm direito à educação em escolas regulares. Com esse exemplo, podemos entender como a prática discursiva envolve a produção, distribuição, consumo e interpretação de textos (FAIRCLOUGH, 2002): (i) a *produção* de novos conceitos da narrativa do Modelo Social da Deficiência (MSD) (em confronto com a narrativa do modelo biomédico da deficiência) pelas pessoas com deficiência, suas organizações e seus familiares; (ii) a *distribuição* por meios das inúmeras conferências e debates; (iii) o *consumo* e a *aceitação* de suas premissas pelos órgãos estatais em novas elaborações legislativas e, por fim; (iv) a sua ampla *divulgação* por meio de eventos acadêmicos, das reivindicações dos movimentos sociais pelo cumprimento da legislação.

Nos últimos anos — com a emergência das novas tecnologias de comunicação, um maior acesso aos bens culturais e ao conhecimento, o fortalecimento do discurso em favor dos direitos humanos, das minorias e do respeito à diversidade —, as situações sociais concretas de opressão, de desigualdades e de vulnerabilidade social têm incomodado cada vez mais os atores sociais. A opinião pública no âmbito internacional e no interior de diversas sociedades vem refletindo isso. Os atores sociais que tiram proveito dessas situações de opressão têm encontrado amiúde dificuldade para se justificar e, não raro, esforçam-se para negar participação nessas situações. (MAGALHÃES, MARTINS e RESENDE, 2017, p. 54).

Contudo, ao analisarmos mais de perto as relações e interações, por meio da análise do uso linguístico, podemos verificar os antagonismos entre o discurso preconizado como uma garantia dos direitos fundamentais (o discurso legal e a política educacional) e o que é manifestado nos discursos das pessoas com deficiência em geral e dos familiares em particular. Assunção (2016), em sua pesquisa, identificou esse antagonismo ao comparar documentos, como o documento da UNESCO (2005) “Orientações para a Inclusão” com o discurso das pessoas com deficiência e dos profissionais envolvidos no processo de inclusão educacional, afirmando:

o discurso da inclusão educacional no contexto da globalização se afasta do discurso das pessoas com deficiência e do discurso dos profissionais que atuam diretamente com esses estudantes, possibilitando, assim, a compreensão de que as práticas sociais que o discurso de inclusão educacional no contexto de globalização têm impulsionado são práticas sociais excludentes, já que não promovem uma real e efetiva inclusão educacional e não veiculam em sua totalidade o discurso das pessoas que reivindicam o direito à educação para as pessoas com deficiência. (ASSUNÇÃO, 2016, p.216).

Outrossim, todo discurso se encaixa numa prática sociocultural, a exemplo do discurso da inclusão na prática educacional, e pode ser recontextualizado, considerando as forças que regem uma sociedade globalizada (FAIRCLOUGH, 1989). Outro exemplo que me interessa é o discurso da acessibilidade, como direito de todos, encaixado nas práticas socioculturais de um modo geral. Nessa perspectiva, posso considerar os discursos de letramento presentes nas atividades oferecidas e promovidas pela biblioteca BBDN. O termo “encaixe” (Harvey, 1992) busca dar conta de o fato do discurso ser um momento da prática social. No caso, do contexto situado desta pesquisa, analisamos quais características do discurso da acessibilidade são incorporadas, se relações de poder, se relações de solidariedade.

A produção de textos é o uso situado da linguagem que faz parte dos eventos sociais. No serviço oferecido pela biblioteca pública BBDN, o atendimento à pessoa com deficiência visual, o texto produzido mais recorrente é a conversa. Há ainda, os textos literários, os textos informativos veiculados por telefone e *WhatsApp*. A questão significativa para uma análise textual crítica (como a que propõe a ADC) é compreender como um texto, ou uma conversa, está articulado às relações culturais, sociais e políticas mais amplas. O *WhatsApp* assim como o *Facebook*, segundo Magalhães (2019), são tecnologias da mediação, características das práticas sociais modernas. Na BBDN há um grupo *WhatsApp* denominado “Eventos da Biblioteca”, por meio do qual, todas as informações que possam ser relevantes para o público atendido pela biblioteca são veiculadas. Segundo Fairclough (1997, p. 80) é na interação oral e escrita que tanto a prática quanto a luta hegemônica ganham forma de prática discursiva.

Na próxima seção, apresento mais reflexões acerca dos efeitos do discurso e a relação com a análise linguística.

#### 4.5 *Os efeitos do discurso e a análise linguística*

Há pressões por manutenção de privilégios ou de poder por certos grupos sociais particulares e, do mesmo modo, também há pressões por mudança social, haja vista a mudança operada pelos direitos alcançados pelas pessoas com deficiência. Nesse processo de mudança, no qual a luta está situada, há mudança nos discursos sobre as concepções, as definições das coisas – o que vai determinar novas formas de avaliação e de ações no seio das práticas. Nesta pesquisa, interesse-me por ações de mudança. Como diz Van Dijk (2016, p. 35), “infelizmente, os estudos de resistência e de oposição têm sido significativamente menos estudados” na ADC. É para a ênfase na luta ideológica como prática discursiva transformadora que Fairclough (2001) aponta. Segundo o autor:

as ideologias embutidas nas práticas discursivas são muito eficazes quando se tornam naturalizadas e atingem o *status* de “senso comum”; mas essa propriedade estável e estabelecida das ideologias não deve ser muito enfatizada, porque minha referência a “transformação” aponta a luta ideológica como dimensão da prática discursiva, uma



luta para remoldar as práticas discursivas e as ideologias nelas construídas no contexto da reestruturação ou da transformação das relações de dominação. Quando são encontradas práticas discursivas contrastantes em um domínio particular ou instituição, há probabilidade de que parte desse contraste seja ideológica (FAIRCLOUGH, 2001, p.117).

Como um exemplo de um modo discursivo de ação que se relaciona ao presente trabalho, temos a Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência promulgada pela ONU em 2006. As mudanças advindas do seu texto, configuraram-se num instrumento que modificou uma série de ações relacionadas às vidas das pessoas com deficiência. O texto da referida convenção (como gênero de discurso) construiu e promoveu o discurso da inclusão das pessoas com deficiência, o que nos faz reiterar que o discurso é socialmente estruturado. Não se trata de uma construção livre e fácil, pois demandou muito esforço, e lida com certas estruturas até então aceitas. Contudo, trouxe modificações na instituição escola/educação (estrutura) entre outras como a família e o trabalho, modificando, portanto, uma variedade de práticas. Ou seja, “as estruturas da sociedade são lentamente transformadas por meio das ações reais de cada instituição e vice-versa” (DIAS, 2015, p. 27).

A fim de melhor compreender os mecanismos sociais de dominação e resistência, ou de emancipação e transformação social, a ADC busca a fundamentação em análises textuais. O conjunto de textos que selecionamos, de acordo com critérios (De acordo com os eixos temáticos da pesquisa: letramentos, relações e identidades) estabelecidos constitui-se num *corpus*, por meio do qual se procederá a análise, buscando verificar as regularidades no discurso. A ação discursiva é uma das potencialidades que constituem as práticas sociais, pelas quais as pessoas interagem no mundo (RAMALHO e RESENDE, 2011). Os efeitos sociais do discurso são políticos, cognitivos, morais e materiais (FAIRCLOUGH, 2003).

As ordens do discurso compõem-se de momentos internos denominados gêneros, discursos e estilos. “[...] A ordem do discurso é, então, o aspecto discursivo das práticas sociais, e é por meio dela que acessamos gêneros discursivos, discursos (no sentido concreto do termo) e estilos específicos em textos de uma determinada prática social” (ARGENTA, 2021, p. 59-60). Pensar as ordens do discurso é pensar a linguagem como momento da prática social. Ou dito de outro modo, é pensar sobre a interpenetração dos aspectos semióticos e sociais nas práticas discursivas.

Quanto à análise textual, é uma análise inevitavelmente seletiva, assim como toda análise e toda pesquisa que se compõe de sucessivas escolhas. É por meio da análise textual que entendemos como a linguagem é capaz de transformar os fatos culturais, a exemplo das discussões e luta teórico-discursiva do MSD que paulatinamente estabeleceu a discriminação como objeto de intervenção política. Nesse processo, construído pela linguagem, foi dada visibilidade ao que antes era invisível: as pessoas com deficiência. Por meio da linguagem,

práticas naturalizadas em torno da exclusão das pessoas com deficiência foram questionadas, levando até a construção de um novo entendimento do conceito de deficiência.

O(A) analista do discurso, por sua vez, verificará práticas naturalizadas ou transformadoras por meio da observação das escolhas lexicais e, principalmente dos conhecimentos compartilhados, dos pressupostos, dos modos de (inter) agir. Por meio da análise textual, o(a) analista crítico(a) entende o modo como as práticas linguístico-discursivas se imbricam nas estruturas sociopolíticas do poder e da dominação e/ou aquelas que se imbricam nas estruturas de resistência e oposição. Contudo, não é a análise linguístico-discursiva por si só que permitirá tal desvelamento, e sim a sua conjugação com a análise social, a qual é percebida por meio da realização da etnografia. A etnografia é o caminho metodológico indicado para a investigação de como o discurso interioriza semioticamente a lógica social. Como discutido no capítulo 3 – o percurso metodológico da pesquisa – estar em campo permite observar de perto, os modos compartilhados de atuação, a dinâmica do fluxo dos textos e a interação entre os(as) participantes.

No caso desta pesquisa, foi no campo por meio da vivência etnográfica que identifiquei a questão da mobilidade, como questão (ferramenta) social para a reapropriação da autonomia dos sujeitos com DV adquirida, sendo, portanto, um dos conceitos e categoria-chave em toda a tese.<sup>133</sup> Tomo o termo também como metáfora ubíqua para a vida dos sujeitos-colaboradores desta pesquisa. A mobilidade pensada no sentido, primeiro, de deslocamento e, em outras dimensões, como no sentido das conexões com as tecnologias possíveis<sup>134</sup> (pois há restrições de acesso [e consumo] em função da condição econômica das/os participantes), com as atividades, as interações e o acesso aos letramentos e a outras “formas simbólicas”. Para Thompson (2002, p. 79), formas simbólicas são “[...] um amplo espectro de ações e falas, imagens e textos, que são produzidos por sujeitos e reconhecidos por eles e outros como construtos significativos”. A análise textual permite interpretar os significados presentes nos textos cotejados com a análise social situada.

Na ADC, a análise social é operacionalizada por meio dos textos. É possível abordar os textos conforme os três principais aspectos do significado: a (inter)ação; a representação e a identificação, ao investigar os gêneros, os discursos e os estilos, e a respectiva articulação desses (nos textos). Por fim, será possível identificar a conexão entre o evento social concreto e as práticas sociais, que são parcialmente abstratas. Isso significa dizer que a atividade teórica somada aos dados gerados no campo (o material empírico) com a finalidade de investigar sentidos de textos e seus efeitos sociais constitui a análise de discurso. Portanto, “a concepção de textos como parte de eventos específicos situa a análise textual na interface

<sup>133</sup> Trata-se de uma categoria conceitual para pensar as ações, relações e atividades das pessoas com DV adquirida no contexto situado da pesquisa.

<sup>134</sup> Digo possíveis para indicar a relação com as restrições de acesso (e consumo) em função da condição econômica.

entre ação, representação e identificação, e ressalta a relevância do contexto de interação para as análises discursivas” (RAMALHO e RESENDE, 2011, p.109).

Para a orientação dos estudos e análises de textos, sejam orais, escritos e/ou visuais são considerados os principais significados do discurso, conforme proposto por Fairclough (2003) em sua obra *Analysing discourse: textual analysis for social research*. São eles: o significado acional o significado representacional e o significado identificacional. É sobre esse tópico que discorrerei na seção seguinte.

#### 4.5.1 *Modos de (inter)agir, modos de representar e modos de ser: processos de significação discursiva*

Não há uma relação direta entre fala e estrutura social, “antes, estruturas sociais são observadas, experimentadas, interpretadas e representadas por membros sociais” (VAN DIJK, 2010, p.26) podendo ser concretizadas (ou não) em eventos sociais (MAGALHÃES, 2017b). Nas palavras de Fairclough (2010), os discursos (i) figuram como parte da atividade social dentro de uma prática. (ii) Figuram como representações. “Os atores sociais em qualquer prática produzem representações de outras práticas, bem como representações (reflexivas) de sua própria prática, no curso de sua atividade na prática.” (iii) figuram nos modos de ser, na constituição de identidades.<sup>135</sup>

De acordo com o linguista britânico, o discurso pressupõe um modo de ação, um modo de representação e um modo de identificação, cuja análise interdiscursiva corresponderá aos três principais significados do texto. Ao se examinar o caráter interdiscursivo do texto, tomam-se por base esses três significados imbricados, que implicam o enfoque da articulação entre os gêneros, os discursos e os estilos. “Os conceitos de gênero, discurso e estilo são centrais para a ADC, pois transitam entre o linguístico e social, permitindo, então, focalizar o significado” (RESENDE, 2017, p.31). Esses elementos de ordens do discurso são tanto categorias discursivas quanto sociais. Assim, ao se analisar os significados produzidos em textos, ou seja, os gêneros, os discursos e os estilos,<sup>136</sup> será possível verificar a relação entre discurso e outros momentos da prática social (Quadro 23): as relações sociais, o fenômeno mental e a atividade material. É imperativo crer no caráter dialético existente entre linguagem e sociedade, pois ambas se sustentam em uma relação interna já explicitada por Fairclough (2001, p.96-97):

<sup>135</sup> Tradução livre de: (i) figures as a part of the social activity within a practice. (ii) Discourse figures in representations. Social actors within any practice produce representations of other practices, as well as (reflexive) representations of their own practice, in the course of their activity within the practice. (iii) Figures in the ways of being, in the Constitution of Identities.

<sup>136</sup> Os elementos constituintes das ordens do discurso, segundo Fairclough (2003), são reordenados em apenas dois por RESENDE (2017) da seguinte forma: discurso-estilo e gênero-suporte. A justificativa, segundo a autora, é a “estreita relação entre identificação e representação, e [...] a relevância do suporte também como elemento estruturante do potencial semiótico acional” (p.31).

Por um lado, **o discurso é moldado e restringido pela estrutura social** no sentido mais amplo e em todos os níveis: pela classe e por outras relações sociais em um nível societário, pelas relações específicas em instituições particulares, como o direito ou a educação, por sistemas de classificação, por várias normas e convenções, tanto de natureza discursiva como não-discursiva, e assim por diante. Por outro lado, **o discurso contribui para a constituição de todas as dimensões da estrutura social** que, direta ou indiretamente, o moldam e o restringem: suas próprias normas e convenções, como também relações, identidades e instituições que lhe são subjacentes.

Os significados do discurso tanto orientam estudos de textos orais, por exemplo, em gravações de entrevistas na etnografia discursiva [...] (Magalhães, 2013) ou outras gravações, como de textos escritos e visuais. Haja vista que é por meio da forma verbal ou não-verbal, como atividade material, que os sujeitos sociais interagem, construindo suas identidades, podendo alterar conhecimentos, crenças, valores e atitudes. Vejamos uma exemplificação dos elementos da ordem do discurso e a correspondência com os significados do discurso:

**Quadro 24** - Gêneros, discursos e estilos e os significados do discurso

Elementos da ordem do discurso	Figuram	Exemplos	Significados do Discurso (Fairclough, 2003)
Gêneros	Formas diversas de agir, de produzir vida social, no modo semiótico. Realizam os discursos.	Conversa diária; diferentes tipos de entrevistas, resenhas de livros.	Significado Acional
Discursos	Formas diversas de representar ou autorrepresentar das práticas sociais; Representações diversas da vida social; sendo que atores sociais, em diferentes posições 'veem e representam a vida social de diferentes formas (discursos diferentes).	As vidas de pessoas com DV adquirida são representadas em diferentes discursos nas práticas sociais da saúde, do trabalho, da educação, da vida familiar, dos direitos humanos.	Significado Representacional
Estilos	Modos de ser, modos de usar a língua na construção das identidades.	A identidade de determinado ator social é parcialmente um modo de ser constituído semioticamente.	Significado Identificacional

Fonte: elaboração da autora com base em Fairclough (2012) e Magalhães (2017)

Como sugere o quadro anterior, o discurso configura três elementos da prática social: gênero (modo de (inter)agir), discursos (modos de representar) e estilos (modos de ser). Sabe-se que a operacionalização desses conceitos feita por Fairclough (2003) está relacionada à noção de multifuncionalidade da LSF de Halliday (1994).<sup>137</sup> Contudo, não nos

<sup>137</sup> As funções da linguagem, de acordo com Halliday (1994), são: ideacional, interpessoal e textual. De acordo com Caldas-Coulthard (2016, p.215) "a função ideacional de Halliday é um dos melhores instrumentos metodológicos para se desvendar processos ideológicos principalmente a classificação lexical e a transitividade".

interessa aqui revisar essa trajetória, pois muitos pesquisadores já o fizeram satisfatoriamente. Quero focalizar o avanço da obra de Fairclough de 2003, cuja compreensão dos três significados do discurso relacionam explicitamente os textos à vida social, ou seja, à implementação de uma análise mais textualmente orientada.

Os três elementos da ordem do discurso (gêneros, discursos e estilos) estão em interlocução e atuam simultaneamente nas práticas sociais. De acordo com Resende e Ramalho (2016, p.61) “a análise de discurso deve ser simultaneamente à análise de como os três tipos de significação são realizados em traços linguísticos dos textos e da conexão entre os eventos sociais e as práticas sociais”. Desse modo, ao se verificar “quais gêneros, discursos e estilos são utilizados e como são articulados nos textos” (id.), serão verificadas as relações internas do texto (semântica, gramática, vocabulário) e suas relações externas (estruturas, práticas e eventos). Fairclough (2003, p. 26) sintetiza os três modos de figuração do discurso da seguinte forma:

Uma maneira de agir e interagir se dá através da fala ou da escrita, portanto o discurso figura primeiramente como ‘parte de uma ação’. Podemos distinguir diferentes gêneros como diferentes maneiras de (inter)agir discursivamente – a entrevista é um gênero, por exemplo. Em segundo lugar, o discurso figura nas representações as quais são sempre uma parte das práticas sociais – representações do mundo material, de outras práticas sociais, autorrepresentações reflexivas da prática em questão. Representação é claramente uma questão discursiva, e podemos distinguir diferentes discursos, os quais podem representar a mesma área do mundo desde diferentes perspectivas ou posições. [...] Em terceiro lugar e finalmente, o discurso figura ao lado do comportamento corporal na constituição de maneiras particulares de ser, identidades particulares sociais ou pessoais. Chamarei esse aspecto discursivo de estilo. Um exemplo pode ser o estilo de tipos particulares de gerentes – seu ou sua maneira de usar a linguagem como um recurso para a autoidentificação. (FAIRCLOUGH, 2003, p. 26).<sup>138</sup>

O significado acional são modos de agir que, segundo Fairclough (2003, p. 70), indica (i) uma atividade (o que as pessoas fazem); (ii) uma relação social (qual é/quais são as relações entre alguém que sabe e alguém que não sabe); e (iii) a tecnologia de comunicação utilizada (quais tecnologias, caso existam, de que a atividade depende). A relação social resulta em ação com os outros e como o poder é exercido sobre os outros. No significado acional, o texto sempre é materializado em algum gênero, o que implica em sua contribuição para a interação entre os sujeitos na vida social. Quando se analisa um texto em termos de gênero, o objetivo é “examinar como o texto figura na (inter)ação social e como contribui para ela em termos sociais concretos” (RESENDE e RAMALHO, 2016, p. 62). Nesse sentido,

<sup>138</sup> No original: “One way of acting and interacting is through speaking or writing, so discourse figures first as ‘part of the action’. We can distinguish different genres as different ways of (inter)acting discursively — interviewing is a genre, for example. Secondly, discourse figures in the representations which are always a part of social practices — representations of the material world, of other social practices, reflexive self-representations of the practice in question. Representation is clearly a discursive matter, and we can distinguish different discourses, which may represent the same area of the world from different perspectives or positions. [...] Thirdly and finally, discourse figures alongside bodily behaviour in constituting particular ways of being, particular social or personal identities. I shall call the discursive aspect of this a style. An example would be the style of a particular type of manager — his or her way of using language as a resource for self-identifying”.

gênero também pressupõe uma forma de mudança e transformação. Existem diversas classificações de gêneros (e subgêneros) que identificam o seu hibridismo no seio de mudanças sociais, culturais e econômicas mais amplas. Como ressalta Fairclough (2003, p.66): “a mudança de gênero é parte significativa das transformações do novo capitalismo”<sup>139</sup>. “[...] Nesse período de transformação social rápida e profunda, há uma tensão entre pressões pela estabilização, parte da consolidação da nova ordem mundial, e pressões pela fluidez e pela mudança”.

Os gêneros discursivos analisados nesta pesquisa constituem pré-gêneros: histórias de vida (ver capítulo 4), caracterizadas pela estabilização como gênero textual, graças à maneira como a nossa sociedade reconhece o ato de contar histórias. E os gêneros situados: o Estatuto do Idoso (ver capítulo 5). Como afirma Marcuschi (2003), os gêneros não são guias neutros a suprir nossos anseios comunicativos, mas imbuídos de valores e revestidos de caráter ideológico, desse modo, constituem-se como uma ferramenta fértil para os estudos críticos. O significado representacional será tratado a seguir.

O significado representacional, por sua vez, é a materialização de discursos como representação de aspectos do mundo. Diferentes perspectivas (particulares) do mundo apresentam-se por diferentes representações da realidade, bem como ligam-se a campos sociais específicos e a projetos particulares. Um mesmo aspecto da vida social pode ser representado de acordo com diferentes discursos (um exemplo é a condição de cegueira adquirida, como veremos adiante). Segundo a ADC, o processo de representação da realidade é construído na interação entre os usuários da língua. Ao mesmo tempo que faz referência à realidade, também a constitui (FAIRCLOUGH, 2003).

Na discussão da *Seção 4.2* (ideologia, hegemonia, poder e a ordem visiocêntrica do discurso) vimos que a racionalização e a narrativização da representação da cegueira como infortúnio-ignorância-incapacidade destacam-se como um instrumento de legitimação de uma inferioridade das pessoas cegas em relação às pessoas videntes. Tal legitimação é uma poderosa ferramenta para a manutenção da hegemonia visiocêntrica, reforçando a manutenção de relações assimétricas entre aquelas/es que veem e as/os atoras/es cegas/os, atribuindo a esses/as o papel de incapazes.

Tais discursos (representações), por sua dominância, tendem a ser interiorizados (inculcados) pelas pessoas com DV e podem, portanto, servir de obstáculo à construção da identidade enquanto pessoa com cegueira. E essa não identificação com sua condição pode

---

<sup>139</sup> Como exemplo temos hibridismos entre discurso político, discurso empresarial, publicitário e turístico, o que constitui hibridismos de gêneros. De acordo com Ramalho e Resende (2006, p. 66) “hibridismos de gêneros podem servir para fins ideológicos. Isso acontece quando a mistura de gêneros associa-se a questões relacionadas a poder e ideologia, que ao fim podem estar relacionados à colonização de outros campos sociais pelo campo econômico”.

retardar a sua ação de transformação, ou retardar o *alceamento*<sup>140</sup>, no caso das pessoas com DV adquirida, de que trata essa investigação. Mais adiante apresentarei as representações evidenciadas pelas pessoas com DV de sua condição como de: incapacidade; inferioridade; rejeição; privação; dependência. Além da representação, o discurso como forma de identificação envolve seus efeitos constitutivos. Sobre isso, Resende e Ramalho (2011, p. 76), na esteira de Fairclough (2003) sugerem, “que a identificação seja compreendida como um processo dialético em que discursos são inculcados em identidades, uma vez que a identificação pressupõe a representação, em termos de presunções, acerca do que se é”.

A linguagem como discurso além de (inter)agir no mundo e de representá-lo, também é uma forma de identificação de si e do outro. Como identificação, o discurso possibilita a construção de modos particulares de ser. Por isso, o significado identificacional do discurso corresponde a estilos, pois, estes relacionam-se ao aspecto discursivo das identidades dos atores sociais em textos (RESENDE e RAMALHO, 2016). Contudo, a identificação não se limita apenas à construção discursiva, há também aspectos não discursivos envolvidos. As pessoas também atuam no mundo e não apenas sofrem os constrangimentos da estrutura social (RESENDE, 2017, p. 32). Segundo Hall (p. 2002, p.21):

uma vez que a identidade muda de acordo com a forma como o sujeito é interpelado ou representado, a identificação não é automática, mas pode ser ganhada ou perdida. Ela tornou-se politizada. Esse processo é, às vezes, descrito como constituindo uma mudança de uma política de identidade [...] para uma política de *diferença*. (grifo do autor)

“Identidade e diferença são conceitos que estão em uma relação de estreita dependência (RESENDE e RAMALHO, 2011, p. 76). É preciso destacar, portanto, de acordo com Dias (2015, p. 35) que:

tanto a identidade quanto a diferença são produtos culturais e sociais; são criações discursivas e são construídas por meio da linguagem. A natureza da linguagem que usamos, conseqüentemente exerce implicações nos modos como as subjetividades são construídas e produzidas, acarretando novas formas de ser e de perceber o outro.

Essa observação ilustra a dialética ou a estreita relação entre identificação e representação – haja vista que Resende (2017) faz um reordenamento dos elementos como discurso-estilo, conferir nota explicativa 11 capítulo 4 – o que nos possibilita à luz dos dados deste estudo, sobre as representações da cegueira por meio de aspectos contínuos de classificação (FAIRCLOUGH, 2003) negativa (predicação atribuída à cegueira) como as citadas anteriormente,<sup>141</sup> implicam nos modos como as subjetividades das pessoas com DV adquirida são construídas, em relação às relações com as pessoas que enxergam. Tal

<sup>140</sup> Conceito construído e apresentado no capítulo 6. A construção desse importante conceito no contexto das vidas das pessoas com DV adquirida partiu de uma análise sobre nossos dados, à luz do Modelo Social de Deficiência e em oposição ao conceito de reabilitação (um conceito biomédico).

<sup>141</sup> Serão analisadas mais adiante.

questão envolve um aspecto de dominação – o que eu denomino nesta tese de regulação<sup>142</sup> –, em que o “privilegio de classificar implica o privilegio de atribuir valores aos grupos classificados (RESENDE e RAMALHO, 2011, p.77). No caso das pessoas com DV adquirida, em suas relações, sobretudo em contextos familiares, a afirmação de sua identidade (e da diferença) sofre impactos, uma vez que há assimetria de poder implicada nessas relações.

Entre os significados acional, representacional e identificacional existe uma relação dialética, e podem ser vistos ao mesmo tempo num determinado texto (Fairclough, 2003). Para uma análise da perspectiva social com base nos elementos linguístico-discursivos do texto, os três significados devem ser salientados. Nesta pesquisa, são realçados, mais especificamente, o significado representacional e o significado identificacional e suas respectivas categorias articuladas pelas pessoas com deficiência visual adquirida para tratar de suas experiências de vida na cegueira, experiências de letramentos, crenças, valores, identidades e suas relações, sobretudo com os familiares. Importa, contudo, esclarecer que os significados atuam de modo complementar e simultâneo no processo de texturização (FAIRCLOUGH, 2003). A título de exemplificação, destaco os enunciados a seguir, em que as/os participantes enfatizam as dificuldades experimentadas em sua cotidianidade frente às barreiras ambientais e contextuais e frente às relações no ambiente familiar.

**Quadro 25** - Relatos das pessoas com DV sobre a cegueira (deficiência visual)

Excerto (4.1)
<p>“<b>muitos deficientes não tem a capacidade de praticar algum tipo de atividade</b>, são tão inofensivos” (EDVALDO)</p> <p>“Porque ele também é deficiente visual, <b>ai eu num sei como que ele vai né, mexer com/</b>” (MARTA)</p> <p>“em saber que não era só eu, <b>é há milhões de DV que estariam talvez pior do que eu tô, porque eu fiquei com baixa visão</b>” (SAMUEL)</p> <p>“ Eu tô aqui dando aqui essa/esse testemunho de alguma coisa, <b>mas num tô vendo quem tá... falando comigo</b>” (CONSTANTINO)</p> <p>“Eu pensei assim: <b>se minha mãe não me aceita como cego</b>, o mundo vai me engolir” (DANIEL)</p> <p>“E como s/é <b>como se eu estivesse dormindo</b> e acordei para a realidade.”; “<b>muito tempo fiquei preso em casa</b>; saía com gente da família e <b>num lia nada</b>. “Eu recomendo a muita gente, <b>que tem um problema</b>, a frequentar a biblioteca”. (EDUARDO)</p> <p>“<b>A sociedade coloca os deficientes tudo no mesmo cesto</b>. Não deveria ser assim. O deficiente físico só é deficiente quando ele tem que se locomover, <b>mas o cego, não, deitado, sentado, até tomando banho ele é cego</b>. Se o deficiente físico tem dinheiro, ele compra o seu carrão. <b>O cego, não, ele depende de alguém para dirigir pra ele.</b>” (LIANA)</p>

Fonte: Dados desta pesquisa.

<sup>142</sup> Conceito que discutirei na seção seguinte e aprofundarei nos capítulos de análise (6 e 7)



Os excertos elencados no quadro anterior correspondem a uma compilação identificada nas transcrições em diferentes momentos das entrevistas individuais feitas com as pessoas com DV. Como observado no quadro 4, *Percurso 3, seção 3.5.2.1*, Eduardo e Constantino são os que têm mais tempo de convivência com a sua condição de cegueira adquirida (50 e 42 anos respectivamente). Os demais (Edvaldo, Marta, Samuel e Liana) têm entre 3 e 13 anos. Para esses, pode-se considerar que (ainda) estão num processo/momento de travessia na lida com questões concernentes à DV; por isso, falam de aspectos do seu tempo presente, enquanto Eduardo fala de uma travessia/experiência já passada. Entendo que tais dificuldades experimentadas pelas pessoas com DV em seu dia a dia podem estar relacionadas as suas próprias crenças sobre a cegueira, advindas da *narrativização* da tragédia pessoal, marcada pelo ancoramento incapacitante (MARTINS, 2006) e historicamente mantida na memória ocidental.

Eduardo aborda especificamente uma forma de *imobilidade* ao comparar a sua condição nos primeiros anos da perda da visão – “*como se [...] estivesse dormindo*”. Essa comparação ao processo de dormir – quase uma metáfora –, concretiza a experiência de sentir-se imobilizado, cuja vida ficara restrita apenas ao ambiente doméstico. O sentir-se privado do direito e da habilidade de locomover-se. Situação essa a que Eduardo ficou por muito tempo reflete um aspecto que é marcante para quem perde a visão, a privação de sua *mobilidade*. Ao recorrer ao vocábulo “*preso*”, em “*muito tempo fiquei preso em casa*”, léxico do *campo prisional*, Eduardo metaforiza e confirma essa condição de privação trazida, por um determinado tempo, pelo contexto da cegueira adquirida. Embora estivesse em seu ambiente familiar, Eduardo sentia-se “*preso*”, impedido de suas condições de movimentação

As/os participantes mobilizaram-se em algum momento de sua fala, e cada uma/um a sua maneira, de formas negativas (sublinhadas) para representarem a pessoa com DV ou ao seu respectivo contexto social e familiar. Entendo que tais representações refletem o que Lima e Magalhães (2018) denominam como *Ordem Visiocêntrica do Discurso* (OVD), a qual mantém a hegemonia do centrismo visual como sinônimo de capacidade e conhecimento, sendo a cegueira equivalente à incapacidade. A conformação a “*Ordem Visiocêntrica do Discurso*” aparece nos excertos destacados, cujas marcas linguísticas apontam um campo semântico de negatividades: *incapacidade* (Edvaldo, Marta, Constantino), *inferioridade/desigualdade* (Samuel, Liana), *dependência* (Eduardo, Liana), *rejeição* (André), *privação* (Eduardo, Liana).

Liana, tem “*retinopatia pigmentar*” e sempre convivera com a baixa visão e. há três anos. perdeu o seu resíduo visual, chegando à cegueira total. À época de sua entrevista, percebi o quanto estava inconformada com a nova condição (ver seção 2.2), estava entre a

fase de protesto e a fase de depressão.<sup>143</sup> Portanto, ao falar da condição da deficiência visual em relação à deficiência física, relata da inferioridade daquela em relação a esta, principalmente nos concursos públicos. A inferioridade configura uma desigualdade, segundo Liana, pois para a pessoa cega, há a privação trazida pelas muitas barreiras. Para a pessoa com deficiência física, o acesso é possibilitado em maiores circunstâncias, o que diminuiria as barreiras, ao passo que para a pessoa cega, a sua condição de cegueira estará sempre marcada “*mas o cego, não, deitado, sentado, até tomando banho ele é cego*”.

Mesmo representando a condição de cegueira por aspectos negativos, como o da *privação* de fazer algo que requer a visão (centrismo visual para/em muitas das atividades humanas) e o da *dependência*, em “*o cego [...] depende de alguém para dirigir para ele*”, Liana apresenta a pressuposição de que o elemento causador de situações de desigualdades para a pessoa cega é a sociedade que não distingue (não conhece as diferenças) as especificidades de cada grupo. Com a frase afirmativa “*a sociedade coloca os deficientes tudo no mesmo cesto*”, Liana está estabelecendo uma relação com os demais significados de desigualdade construídos para a cegueira, os quais são apresentados na sequência de seu relato. Esse é um exemplo de *pressuposição existencial*, que vincula a sua afirmação a uma verdade, que ela retrata também implicitamente com sua vida (na recente perda total da visão – fase de protesto/depressão) e com a qual ela precisa se identificar. Embora não esteja explícito no seu texto, está pressuposto que, para ela [Liana], a condição de cegueira não tem retorno, ou seja, é algo já dado, realizado.

Podemos observar pela fala de Liana, a presença do discurso da identidade e da diferença. Ela, ao articular os dois discursos, identifica o grupo das pessoas cegas, diferenciando-o dos demais. Liana representa a condição da cegueira como limitadora de muitas ações, que independentemente da condição econômica, a pessoa cega estará em desvantagem. Ao argumentar acerca da especificidade da condição de quem é cego(a), ela critica a sociedade, quando esta homogeneíza os diferentes grupos de pessoas com deficiência, o que implica uma ampliação da desvantagem para as pessoas cegas. “O discurso inclui representações de como as coisas são e de como foram, como também “imaginários” – as representações de como as coisas poderiam ou podem ou deveriam ser” (FAIRCLOUGH, 2012, p.98). Nesse sentido, o que também sobressai no enunciado de Liana é o condicionamento à hegemonia da visão, ou seja, se os demais grupos de Pessoas com Deficiência enxergam, eles estariam em condição de vantagem sobre os cegos ou cegas.

Ademais, os discursos capacitistas baseados na legitimação da cegueira como tragédia pessoal promovem um sentimento de inferioridade e fragilidade para homens e mulheres que adquirem a DV, levando-os a um quadro de dependência-regulação que tende

---

<sup>143</sup> Conferir os quatro tipos de reações psicológicas à perda da visão na idade adulta, Seção 2.2, Capítulo 2.

a constituir uma subalternização. Como a questão da deficiência visual adquirida tem forte impacto nas identidades dos sujeitos, como já discuti no *capítulo 2*, em que ocorre a “*dead eyes*” (Cohen, 1984) e a fratura identitária, a questão das identidades em seus aspectos sociais e pessoais são fundamentais e serão enfatizados numa seção específica.

#### *4.6 Identidades: processos de regulação-subalternização/agenciação-emancipação*

O discurso não representa apenas a linguagem em uso, mas seu uso imbricado nas relações e nos processos sociais, no sistema de valores e crenças, na construção das identidades dos sujeitos sociais que (inter)agem na atividade material concreta, sob diferentes semioses (DIAS, 2011). Sabendo disso, precisamos reiterar o contexto social da modernidade posterior no que tange às pessoas com deficiência, conforme atesta Almeida (2017, p.37):

Vivemos o primeiro quartel do século XXI e convivemos ainda com a nefasta existência das velhas práticas discriminatórias que perduram mesmo que um tanto camufladas, escondendo-se por trás de políticas públicas equivocadas ou inócuas. A educação e a cultura estão longe de cumprir seus compromissos como agentes formadores junto à sociedade. Os alunos com deficiência visual, como os demais, não escapam a essa lamentável realidade. É preciso que haja uma consciência lúcida daquilo que se diz e não se faz. O homem é produto de tudo aquilo que experimentou, de tudo que lhe chegou como objetos de descoberta, de criação, de fruição. O homem cresce na medida em que seu espaço interno se compatibiliza com o ambiente externo onde circula e ganha competências.

O que Almeida (2017) refere aos estudantes com DV também se aplica às pessoas com DV adquirida, uma vez que assumir a identidade de uma pessoa cega pressupõe uma reaprendizagem de muitas questões da vida; inclusive a leitura e a escrita precisam ser reaprendidas. As práticas discriminatórias que persistem, apesar das tantas políticas públicas em prol dos direitos das pessoas com deficiência (a exemplo da Lei de Cotas, sobretudo),<sup>144</sup> são sustentadas pela dominância da ordem visiocêntrica do discurso, que inexoravelmente produz a desvantagem social para aqueles que não veem, como nos confirma Martins (2006, p.245): “disparidade imposta pelas representações culturais hegemônicas que congelam os sujeitos [com cegueira] numa situação de liminaridade social”.

Dito isso, precisamos retomar o conceito de *centralidades corpóreo-discursivas dominantes* de Lima (2015) para compreendermos a relação do corpo com a identidade, no que se refere às pessoas com deficiência, em geral, e às pessoas com DV adquirida, em particular. De acordo com a perspectiva de Merleau-Ponty (1994, p.210) “ser corpo é estar atado a um certo mundo, e nosso corpo não está primeiramente no espaço: ele é no espaço.

<sup>144</sup> Lei de Cotas para Pessoas com Deficiência (8.213/91) – Essa lei já com 30 anos de vigência não tem cumprido de fato os seus propósitos em promover a empregabilidade das pessoas com deficiência. Como de costume, as leis frequentemente demoram a cumprir as promessas oficiais: PL 6159/2019 está em vias de ser avaliado pelo poder legislativo que visa a revisar a Lei de Cotas, cujos pontos podem ainda enfraquecer ainda mais a Lei de Cotas para as pessoas com deficiência.

[...] Por isso, nosso corpo é comparável à obra de arte. Ele é um nó de significações vivas e não a lei de um certo número de termos co-variantes”. Assim, o corpo é mediador de um mundo, suas práticas e relações. As centralidades corpóreo-discursivas dominantes, por sua vez, em articulação com as relações corpóreo-ambientais no seio das práticas sociais, legitimam “a desigualdade social e relações de dominação de valores imbuídos nos corpos” (MARTINS, 2010, p.242). Os efeitos desses sistemas de opressão, crenças, valores e hábitos que regulam o corpo cego impõem-lhes modos restritos/subalternos de agir, representar e identificar.

Com base na noção de identidade como construção discursiva e sociocultural, o corpo deve ser considerado em sua significância no seio das práticas sociais, uma vez que é por ele que se delinea a condição dos impedimentos (ligados a aspectos sensoriais, motores e/ou cognitivos) e ainda é por meio dele que se contrasta o outro corpo representado/identificado sem deficiência. A pessoa que perde a visão, perde seu corpo visual, perde a sua identidade de ser enxergante e passará a ser outro. Sairá de um grupo majoritário para um grupo minoritário e ainda, por um considerável tempo se sentirá totalmente excluída do tempo presente, pois aquela identidade ficou no passado. E no agora, faz-se fraturada, cuja reinvenção está por se construir. E mais: não encontrou, ainda, outros na mesma condição. “ser outro equivale a ser uma minoria, não numérica. Mas ideológica. Ser alguém minorizado, diminuído, definido. Alguém embaçado, sempre igual a si mesmo, destituído de presente porque excluído da história ativa e reconhecível” (CELLENTANI, 2014, p.10).

Como relatado por Daniel (excerto 4.1), em que sua mãe não o aceitou cego, essa distância que o familiar se coloca devido ao próprio choque e assombro sentido diante da cegueira do seu parente, faz com que este, demore em assumir-se cego e até mesmo em buscar apoio e enfrentamento. Quando a família se coloca próxima ao seu parente acolhendoo em sua angústia e deslocamento, é ela, geralmente que, toma a iniciativa na busca por ajuda, orientações e serviços comumente denominados de reabilitação<sup>145</sup>. A família pode ser um lugar de dependência-regulação ou de interdependência-agenciação.

No caso da pessoa com DV adquirida, a sua identidade está diretamente ligada à sua condição corporal, visto da significância desta para as atividades que antes realizava. Com a perda visual, esse corpo entra num estado de imobilidade, como relatado por Eduardo: “*como s/é como se eu estivesse dormindo*”. Entretanto, como o objetivo desta pesquisa é transformacional, com vistas a focalizar o protagonismo das/os atoras e atores com DV adquirida, tratarei ao longo dos capítulos de análise dos aportes para a mobilidade encontrados.

---

<sup>145</sup> Aprofundo tais pontos acerca da relação dos familiares com seus parentes com DV adquirida no capítulo analítico (Capítulo 6), bem como apresento um outro conceito em substituição ao conceito de reabilitação.

Pensar tais questões é importante para entender sobre como as identidades das pessoas com deficiência visual são construídas, nas relações e por mediação das práticas de letramento conforme é o tema desta tese. Segundo Castells (2018, p.25), “do ponto de vista sociológico, toda e qualquer identidade é construída”. Tal construção vale-se “da matéria-prima fornecida pela história, geografia, biologia, instituições produtivas e reprodutivas, pela memória coletiva e por fantasias pessoais, pelos aparatos de poder e revelações de cunho religioso”. A identidade da pessoa com cegueira, em todas essas instâncias (citadas por Castells), foi construída sob o estigma do infortúnio, da ignorância, da incapacidade. Alguém que perde a visão, que antes comungava desses valores pejorativos relacionados à cegueira, poderá sentir-se refém de tais valores, mas terá de ousar superá-los. Nesse sentido de superação, Castells também vai dizer que os indivíduos podem (leia-se são capazes de) “reorganizar o significado em função de tendências sociais e projetos culturais enraizados em uma estrutura social, bem como sua visão de tempo/espço”.

Outrossim, pretendo não reforçar a identidade legitimadora (CASTELLS, 2018) de imobilidade, a que, em princípio, mulheres e homens que perdem a visão podem se associar. Quando insisto em elencar as inúmeras situações de barreiras a que estão submetidos esses atores sociais é justamente para mostrar o alcance da agenciação e de seu percurso até o alceamento e desta para a emancipação. Para tal, precisamos considerar outras duas formas de identidade de que trata Castells (2018). Para o autor, são três as principais formas de identidades coletivas: identidade legitimadora, identidade de resistência e identidade de projeto.

*Identidade legitimadora*: introduzida pelas instituições dominantes da sociedade no intuito de expandir e racionalizar sua dominação em relação aos atores sociais [...];  
*Identidade de resistência*: criada por atores que se encontram em posições/condições desvalorizadas e/ou estigmatizadas pela lógica da dominação, construindo, assim, trincheiras de resistência e sobrevivência com base em princípios diferentes dos que permeiam as instituições da sociedade [...];  
*Identidade de projeto*: quando os atores sociais, utilizando-se de qualquer tipo de material cultural ao seu alcance, constroem uma nova identidade capaz de redefinir sua posição na sociedade e, ao fazê-lo de buscar a transformação de toda a estrutura social [...]. (CASTELLS, 2018, p. 55-56)

Castells (2018, p. 54) entende identidade como “o processo de construção de significado com base em um atributo cultural, ou ainda um conjunto de atributos culturais inter-relacionados, os quais prevalecem sobre outras fontes de significado”. Para pessoas com DV adquirida, o conjunto de atributos culturais dados à cegueira marginaliza e estigmatiza, interferindo no seu pensar, sentir e agir. Assim, a sua identificação com tal conteúdo simbólico, se não problemática, é no mínimo complexa. É nessa conjuntura que quero tratar das identidades coletivas, pois é através da construção social da identidade mediada por projetos culturais (no caso desta pesquisa focalizarei os projetos de letramento), mesmo marcada por

relações de poder, que para as pessoas com DV adquirida é possível resistir à regulação e ressignificar a cegueira.

Segundo o sociólogo, as identidades de projeto são aquelas que visam modificar a sociedade ao introduzir novos conjuntos de valores. Nesse sentido, apresenta o ambientalismo e o feminismo como exemplos de dinamismo na construção de identidades coletivas (CASTELLS, 2018). Segundo ele, tais movimentos se articularam a tal ponto de influenciarem a informação, conscientização e o compromisso público de governos e instituições internacionais. Ao falar do ambientalismo, Castells (2018) destaca que, até tornar-se pauta de elaboração política, o processo foi longo e complexo. O autor lembra ainda que o movimento atuou em nome da nossa identidade coletiva como espécie humana, razão de sua força simbólica. E no caso do movimento feminista, o mais importante já aconteceu que é a transformação da maneira pela qual as mulheres pensam sobre si mesmas e a maneira pela qual os grupos LGBT pensam sobre si mesmos.

Com base nessas considerações de Castells (2018), eu incluo o movimento das pessoas com deficiência ao redor do mundo em sua luta por melhores condições sociais e direitos – conforme tratei desde o capítulo 1. No caso desse movimento, eu destaco a amplificação de sua significância devido às seguintes singularidades: (i) a dificuldade vital em se ter um atributo que se pudesse destacar, tratando-se de corpos com impedimentos; (ii) os diversos tipos de deficiência e suas particularidades, e dificuldade em abarcar todo um espectro de experiências pessoais. No caso desse movimento, os seus percursos emancipatórios foram articulados com outras propostas de transformação social que também advieram do fato de o corpo ter-se tornado um *locus* privilegiado das lutas pelo significado (MARTINS, 2010). Um aspecto em comum com todos esses movimentos é a criatividade, a negociação e a capacidade de mobilização como instrumentos para conquistarem seus projetos de identidade.

A sociedade em geral, muitas vezes frente às pessoas com deficiência, valoriza e destaca o heroísmo individual na adaptação a inúmeras barreiras físicas e sociais. Tal heroísmo não é a representação de uma inserção social ou de cidadania plena. Uma cidadania plena implicaria uma sociedade que se organizasse levando em conta outras discursividades e experiências, inclusive as das pessoas cegas. Porém, o que encontramos é a discriminação como realidade, e damos-nos conta de que o preconceito não é/foi frontalmente negado na vida de mulheres e homens com cegueira. Mais particularmente, não se tem políticas públicas específicas para as pessoas que adquirem a cegueira, apenas algumas poucas iniciativas empreendidas por civis com espírito público, a exemplo da Biblioteca Braille “Dorina Nowill” – BBDN, que é o *locus* desta investigação

Mas importa, contudo, reiterar que a produção identitária sempre ocorre em contextos marcados por relações de poder, e não se trata de um processo exclusivamente textual,

conforme atesta Fairclough (2003). Com as pessoas com DV adquirida não é diferente. São muitas as barreiras e as imobilidades a que estão submetidas até alcançarem a possibilidade de construir uma identidade de projeto (como veremos nos capítulos 6 e 7). Com base nesta investigação etnográfica-discursiva, acreditamos que os participantes com DV adquirida, primeiro precisam posicionar-se numa condição de resistência para depois alcearem-se a uma identidade de projeto. Digo isso, devido à presença da hegemonia das *centralidades corpóreo-discursivas dominantes* ancoradas na visualidade, pois é a visão, o sentido majoritário e dominante em todas as estruturas, práticas e eventos sociais. Como veremos nos capítulos 6 e 7, a resistência é quase uma condição permanente para as pessoas com DV adquirida, o que entendo como uma faceta da agência (discorrerei sobre esse conceito no capítulo 5).

Castells (2018, p.56) assegura que “identidades que começam como resistência podem acabar resultando em projetos, ou mesmo tornarem-se dominantes nas instituições da sociedade, transformando-se assim em identidades legitimadoras para racionalizar sua dominação”. Deve-se considerar a construção da identidade como um processo dinâmico, não uma essência, diretamente ligada ao contexto histórico, podendo sofrer interferências das instituições dominantes (como é o caso da família para os participantes deste estudo). A forma como o indivíduo viverá a cegueira ou a baixa visão, por exemplo, não está no fenômeno propriamente dito e sim, no papel que lhe é atribuído socialmente e como este será inculcado. Sobre esse aspecto, Castells (2018, p.22) faz a seguinte consideração:

A dominação é primeiramente baseada na constituição da realidade na mente humana, no sentido do que sugere Michel Foucault e como demonstrado pela neurociência contemporânea, se o patriarcalismo não for internalizado pelos sujeitos que estão sob seu domínio, sua morte é apenas uma questão de tempo, luta e sofrimento, com muito sofrimento ainda por vir.

Analogamente ao patriarcalismo, podemos dizer do capacitismo, que muitas vezes é interiorizado pelas pessoas com deficiência, e assim o é pelas pessoas com DV adquirida como vimos nos *excertos 4.1*. Nesse ínterim, é preciso considerar “tanto as permissões e constrangimentos sociais que constituem as identificações, quanto a agência individual, reprodutora ou transformadora na construção das autoidentidades” (RAMALHO e RESENDE, 2011, p. 68). Sobre a agência, quero construir uma argumentação na esteira dos termos *regulação* e *emancipação* de Sousa Santos (1995, 1999, 2000), identificados como pilares da modernidade e seus excessos (das promessas emancipatórias) e déficits (no cumprimento dessas promessas). Podemos fazer uma correspondência do que chamamos de permissões sociais à emancipação e constrangimentos sociais à regulação (nos termos de Sousa Santos). Nos capítulos 6 e 7, articulo tais conceitos, considerando os desafios encontrados pelas

peças com DV adquirida em seu processo de (re)construção identitária (a que denomino de reinvenção de si).

Como discutimos no *capítulo 1*, vivemos hoje, pelo menos discursivamente, o paradigma da inclusão, legitimado por uma série de dispositivos legais — como resultado dos movimentos sociais das pessoas com deficiência e seus familiares — e sustentado por políticas públicas (muitas ineficazes, como entende Almeida, 2017). No campo da educação, embora as escolas regulares já atendam os estudantes com deficiência, ainda o fazem de forma a trazer muitos questionamentos por parte das famílias e dos grupos representativos. Além das distorções que ocorrem no âmbito das Salas de Atendimento Especializado – AEE, em razão da dissonância com a classe comum — haja vista que a questão ainda não é ponto pacífico no país entre o que pensam os grupos das Pessoas com Deficiência e seus respectivos movimentos, os educadores, os pesquisadores, entre outros representantes da sociedade civil. Consideremos ainda o Decreto 10.502, recentemente promulgado pelo Governo Federal, e todo o rebuliço causado, o qual ainda está *sub judice*.<sup>146</sup>

Esse decreto tem impacto no campo do trabalho – o que tem significado profundo nas vidas que perdem a visão – e do que se chama (ainda) *reabilitação*. Esse aspecto aponta para um comprometimento do Estado; porém, tal processo ainda não tem ocorrido como proposto, a exemplo do texto no artigo 26, do capítulo de A Lei Brasileira de Inclusão (é vigente há cinco anos com responsabilização dos estados-parte):

1. Os Estados Partes tomarão medidas efetivas e apropriadas, inclusive mediante apoio dos pares, para possibilitar que as pessoas com deficiência conquistem e conservem o máximo de autonomia e plena capacidade física, mental, social e profissional, bem como plena inclusão e participação em todos os aspectos da vida. Para tanto, os Estados Partes organizarão, fortalecerão e ampliarão serviços e programas completos de habilitação e reabilitação, particularmente nas áreas de saúde, emprego, educação e serviços sociais, de modo que esses serviços e programas:
  - Comecem no estágio mais precoce possível e sejam baseados em avaliação multidisciplinar das necessidades e pontos fortes de cada pessoa;
  - Apoiem a participação e a inclusão na comunidade e em todos os aspectos da vida social, sejam oferecidos voluntariamente e estejam disponíveis às pessoas com deficiência o mais próximo possível de suas comunidades, inclusive na zona rural.
2. Os Estados Partes promoverão o desenvolvimento da capacitação inicial e continuada de profissionais e de equipes que atuam nos serviços de habilitação e reabilitação.
3. Os Estados Partes promoverão a disponibilidade, o conhecimento e o uso de dispositivos e tecnologias assistivas, projetados para pessoas com deficiência e relacionados com a habilitação e a reabilitação. (BRASIL, 2015, p. grifos meus)

Dentre outros grupos, as pessoas com DV adquirida necessitariam de um apoio do Estado em seu processo de “reabilitação”<sup>147</sup> como um processo emancipatório. Minha crítica

<sup>146</sup> Sobre o posicionamento do movimento das pessoas com deficiência, recomendo o vídeo, (<https://www.youtube.com/watch?v=p6r9ty1Sc9E>) que apresenta a fala do Presidente Executivo do Comitê Brasileiro de Organizações Representativas das Pessoas com Deficiência-PcD (CRPD), no âmbito da revisão periódica universal dos direitos das PcD do período de 2017 a 2021 da Comissão dos Direitos Humanos e Minorias da Câmara dos Deputados em 16/07/2021.

<sup>147</sup> Rever nota explicativa 60



é simetricamente oposta ao que é oferecido pelo estado, pois quando as políticas públicas não são efetivadas, a promessa emancipatória não se cumpre e, em oposição, a regulação das vidas com deficiência é reforçada – uma vez que as identidades/subjetividades emancipadas não se concretizam pela ausência da atuação do Estado. Em outras palavras, há o fortalecimento de tendências bem mais de regulação do que de emancipação.

No contexto das pessoas com cegueira adquirida, como já mencionado, raros são os serviços oferecidos pelo Distrito Federal e adjacências. Os poucos oferecidos não dispõem de recursos suficientes, nem materiais, nem de pessoal.<sup>148</sup> Tal realidade implica na ausência do Estado ou na sua ambiguidade: por um lado, sistematiza as políticas públicas de caráter transformador (oriundas dos [novos] movimentos sociais); por outro, atrela-se ao mercado e seus princípios. Dada a mão ao mercado, põe-se como estado mínimo e aí todo o investimento que demandam os serviços de implementação das políticas públicas não é radicado. Para Boaventura de Sousa Santos, na medida que o Estado como princípio regulador se conecta com o princípio do mercado neoliberal, ele absorve a cidadania posta na representatividade democrática. Feito isso, o princípio da comunidade é completamente enfraquecido. É exatamente nesse princípio que há a perspectiva da construção de uma cidadania verdadeiramente participativa com possibilidade transformadora.

Em relação à emancipação, conforme sublinha Sousa Santos (2000), não foi pelo princípio da racionalidade instrumental-científica que as diferentes subjetividades e discursividades encontraram uma trajetória emancipatória<sup>149</sup>. Pelo contrário, ela dominou as demais racionalidades, sobretudo a estético-expressiva, considerada a principal via de expressão da identidade. Dito isso, perguntemo-nos: (i) como seria possível equilibrar o eixo da regulação para que o da emancipação se tornasse evidente no contexto social? O sociólogo português acredita que deve ser priorizado o princípio da comunidade, bem como o princípio da dimensão estético-expressiva – justamente estes que são anulados paulatinamente pela regulação do Estado-mercado. (ii) De onde viria o poder para estabelecer uma relação de força com a regulação? Creio, na esteira de Sousa Santos (2000), que viria dos novos movimentos sociais existentes, como de outros a serem criados, que, por meio de parâmetros democráticos participativos estabeleceriam a luta em prol de uma emancipação

---

<sup>148</sup> A exemplo da BBDN, que conheço bem e da qual participo. Por meio de meus projetos de extensão nesse espaço, pude contribuir com muitos insumos para suprir as carências, como papel, tinta para impressora, bancos, fones de ouvido, entre outros. Também visitei o CAP do Distrito Federal – Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento de Estudantes com Deficiência Visual, o qual não dispõe de um espaço suficiente e adequado, que contemple a relevância das atividades

<sup>149</sup> “No entanto, em meados da década de 1990, era claro para mim que tal reconstrução só podia ser completada a partir das experiências das vítimas, dos grupos sociais que tinham sofrido com o exclusivismo epistemológico da ciência moderna e com a redução das possibilidades emancipatórias da modernidade ocidental às tornadas possíveis pelo capitalismo moderno, uma redução que, em meu entender, transformou a emancipação social no duplo, e não no contrário, da regulação” (SOUSA SANTOS, 2000, p.27).

insurgente, aquela ensejada no pessoal, no social, no cultural e no viver bem – a exemplo do que temos visto dos movimentos preconizados pelos povos originários que têm se destacado no cenário brasileiro nos últimos meses. No entanto, é preciso requerer a igualdade de direitos e relações harmoniosas nos diferentes espaços e tempos sociais das instituições. As instituições tanto constituem mecanismos de autoidentidade quanto são constituídas por eles. Afinal, “o *self*” não é uma identidade passiva que sofre os determinantes externos. Quando novas representações se tornam disponíveis, quando elas entram em circulação, ou mesmo quando se tornam discursos que podem ser ditos ou pensados, nesse caso, há novas coisas e modos que podemos escolher fazer, reflexivamente, na construção ou reconstrução do “eu”.

Feita essa argumentação, voltemos à ADC que compreende a vida social como “redes interligadas de práticas sociais de diversos tipos (econômicas, políticas, culturais, da família etc.)”. Ao analisar o contexto das vidas das pessoas com DV adquirida, sobretudo em suas redes de práticas culturais e da família, percebi tanto a presença da regulação quanto da emancipação, evidenciadas nas falas das/dos participantes. Desse modo, ao operacionalizar os conceitos de regulação e emancipação no contexto das pessoas com DV adquirida, identifiquei a dependência como condição para que haja a regulação. Refiro-me à dependência das vidas dos parentes com DV adquirida no seio das práticas familiares, em cuja articulação com a regulação, há a constituição de uma situação que denomino de subalternização, com base na noção de subalternidade de Spivak (2000), e considerando a senda histórica da perpetuação da situação de subalternidade estrutural<sup>150</sup> formulada pela modernidade em seu fracasso com a promessa emancipatória (MARTINS, 2006). Nesse sentido, a regulação é uma face da subalternização, e esta é a oposição correspondente à emancipação.

Se um dos objetivos das ciências autodesignadas críticas é sublinhar a reflexividade dos sujeitos de forma que eles compreendam o que subjaz às naturalizações, a ADC, como um instrumental teórico-metodológico me possibilitou compreender a dinâmica das práticas das famílias, de forma a verificar as lacunas nas relações assimétricas, bem como o tensionamento entre subalternização e emancipação – com base nas recorrências discursivas. No entanto, foi preciso entender que se trata de um processo que depende de muitos dispositivos, os quais eu denominarei de aportes de/para mobilidade. Esse sistema será detalhado junto à análise dos textos das pessoas com DV adquirida nos *Capítulos 6 e 7*. Assim, tomando por base a dialética entre linguagem e sociedade,

parece vital compreendermos melhor como somos afetados pelo mundo e como dialeticamente o afetamos, a fim de repensarmos as maneiras pelas quais nossos

<sup>150</sup> “A perpetuação da subalternidade resulta da natureza contingente e excludente de toda a promessa emancipatória (Laclau, 1996), por um lado, e, por outro, do modo como a modernidade se veio a caracterizar por uma tensão desequilibrada entre os eixos emancipação e regulação (Santos 1995a, 2000)” (MARTINS, 2006, p.65).

sentimentos transformam-se em potência de agir e, assim, realizam-se em discursos e ações que impactam (nos mais variados sentidos, formas e direções) as nossas vidas, bem como a vida das pessoas no mundo (MASSUMI, 2015). (ROCHA, 2015, p.11).

Os discursos e as ações que impactam (e impactaram) as vidas e as ações das pessoas com DV adquirida estão relacionadas a dois espaços-referência: a família e a BBDN. Eu entendo que o pilar da emancipação corresponde à identidade de projeto de que trata Castells (2018, p. 20), visto que “uma identidade de projeto surge quando os atores sociais, baseados em quaisquer materiais culturais que estiverem disponíveis a eles, constroem uma nova identidade que redefine sua posição na sociedade e, ao fazer isso, buscam a transformação da estrutura social como um todo.” Emancipação e a identidade de projeto requerem a presença de uma ação coletiva, ou seja, de uma comunidade, bem como ambas dependem de materiais culturais que, no caso da emancipação, é denominado como *dimensão estético-expressiva*. Para o microcontexto desta investigação, os materiais culturais ou a dimensão estético-expressiva se constituem sobretudo de práticas de letramento (sobretudo, o literário) e seus momentos/eventos que envolvem: (i) as pessoas com suas crenças, valores, atitudes e histórias; (ii) a inter(ação); (iii) as relações sociais; (iv) o mundo material; (v) o discurso e o texto (Fairclough, 2010).

De acordo com Chouliaraki & Fairclough (1999, p. 16-17) “a transdisciplinaridade aumenta o poder de operacionalização dos conceitos de uma teoria, quando tais conceitos são postos a funcionar dentro da lógica de outra disciplina”. De acordo com essa premissa, trabalhar dentro de um espaço transdisciplinar amplia os aportes teórico-metodológicos da análise de discurso crítica. Desse modo, nesta investigação estou articulando a ADC, à teoria social do letramento (ou os Novos Estudos do Letramento) que serão discutidos no capítulo seguinte. Por ora, apresento as categorias linguístico-textuais para a análise.

#### *4.7 Categorias linguístico-textuais de análise*

Categorias analíticas são “formas e significados textuais associados a maneiras particulares de representar, de (inter) agir e de identificar(-se) em práticas sociais situadas. Por meio delas, podemos analisar textos buscando mapear conexões entre o discursivo e o não discursivo, tendo em vista seus efeitos sociais (RAMALHO e RESENDE, 2011, p.111-112). Assim sendo, o tratamento dos dados pautou no emprego de categorias analíticas compreendidas em razão de seu funcionamento e recursividade nos textos organizados e mapeados. Desse modo, as categorias são empregadas em diferentes momentos nos capítulos 6 e 7 (parte 3). Na análise textual, faz-se importante identificar que aspectos gramaticais e discursivos são mais relevantes no conjunto dos textos disponíveis. A relevância relaciona-se com a recorrência ou regularidade e com a função que determinado

aspecto linguístico-discursivo desempenha na construção e na reiteração de certos sentidos nos textos.

Farei a seguir uma descrição das categorias analíticas de que me apropriei, considerando a sistematização dos dados, para a análise e interpretação dos processos de representação e identificação dos aspectos linguísticos dos discursos dos participantes com DV afetados por processos relacionais e práticas de letramento. São as seguintes categorias e subcategorias, conforme quadro a seguir:

**Quadro 26** - Categorias analíticas/Significados do discurso

Significados do discurso	Categorias analíticas	Subcategorias
Significado Representacional	Interdiscursividade	Repetição
		Campo semântico ativado
	Representação de atores e eventos sociais	Inclusão e exclusão
	Significado de Palavra/Seleção lexical	As palavras mais frequentes
Análise de Cotexto		
Significado Identificacional	Avaliação	Afirmações avaliativas
		Presunções avaliativas
	Metáfora	Metáforas conceituais; orientacionais e ontológicas
		Modalidade epistêmica
	Modalidade	Modalidade deontica
		Pressuposições existenciais
		Pressuposições proposicionais
Pressuposição	Pressuposições de valor	

Fonte: Elaboração da autora

#### 4.7.1 “Os modos de representar” (d)os participantes com DV

##### ➤ Interdiscursividade

A interdiscursividade pode ser considerada uma das mais produtivas categorias do significado representacional, uma vez que a representação é um processo de construção social das práticas, as quais são construídas por diferentes atores sociais em diferentes posições, o que implica diferentes discursos. Nas palavras de Resende (2009):

Fairclough, Jessop & Sayer (2002) listam alguns aspectos discursivos que, em práticas sociais contextualizadas, podem ser identificadas como mecanismos capazes de ativar ou bloquear poderes causais. Entre eles está a seleção de determinados discursos para a interpretação de eventos, que pode implicar legitimação de ações particulares (RESENDE, 2009, p. 24).

Nos textos analisados nesta tese, é recorrente a legitimação do discurso biomédico da deficiência, por um lado, o qual naturaliza a deficiência visual como uma tragédia pessoal, o que implica a representação dos sujeitos com DV como indivíduos dependentes, afastando as possibilidades de conhecimento das especificidades desses sujeitos e no estabelecimento de relações de proximidade, que são necessárias ao princípio da interdependência – a

exemplo do bem viver da vida em comunidade dos indígenas. De acordo com Segato (2012), diferentemente de uma existência na individualidade, a comunidade é uma existência como parte de um todo de diferentes.

Por outro lado, há a presença do discurso contra hegemônico oriundo do MSD em deflagrada oposição à representação biomédica da deficiência; esse discurso pode ser considerado como o discurso da diferença, o qual tem balizado algumas políticas públicas para as pessoas com deficiência em geral. É notável a articulação dos discursos das/os participantes com DV (de forma consciente ou não), em oposição à representação da DV como incapacidade-imobilidade. Nas palavras de Meurer (2005, p. 94): “Fairclough acredita: uma vez que alguém se torne consciente do valor ideológico de determinado discurso, pode resistir a ele, e o aspecto ideológico pode conseqüentemente perder ou diminuir seu efeito”.

#### ➤ *Representação de eventos e atores sociais*

Relacionada ao significado representacional, a categoria de representação de atores e de eventos sociais possibilita identificar ideologias investidas nas práticas sociais por meio dos textos, contudo, também pode ser articulada à categoria de modos de operação de discursos de emancipação. Essa categoria é derivada dos estudos sociossemânticos de Van Leeuwen (1997; 2008) com base, sobretudo, na sua implicação sociológica quanto ao conceito de agenciamento e ator social.

Desse modo, o Van Leeuwen oferece “um conjunto de categorias relevantes para investigar a representação dos atores sociais no discurso” (VAN LEEWEN, 1997, p. 170), apontando para a relevância de se incluir ou excluir atores ou eventos sociais em sua relação a propósitos específicos do autor ou dos leitores de um texto. A sistematização de Van Leeuwen está dividida em duas grandes categorias: a *exclusão*, em que atores ou eventos são ignorados no texto (por supressão ou encobrimento), e a *inclusão*, em que atores e eventos são incluídos por meio de diferentes processos (ativação, apassivação, participação, circunstanciação, possessivação, personalização, generalização, impersonalização). Detalharei acerca dessas subcategorias, quando da necessidade, em minhas análises.

#### ➤ *Significado de palavra*

A categoria *significado de palavra* permite a análise sobre o vocabulário, “a figuras de estilo (metáforas, metonímias, etc.), os processos de resignificação e criação de palavras. Esses aspectos lexicais pertencem ao significado representacional.” (MAGALHÃES, 2017, p.36). As escolhas lexicais e suas relações semânticas muito importam na constituição de discursos, práticas, valores e instituições. As escolhas específicas de leixias materializam discursos e estilos, revelando modos particulares de representar experiências, práticas e eventos. No momento da análise, é válido observar ainda, as relações e interconexões dos

itens lexicais (análise do contexto). De acordo com Fairclough (2003, p.129), “os traços mais óbvios de distinção de um discurso parecem ser traços de vocabulário – discursos ‘nomeiam’ ou lexicalizam o mundo de modos particulares”.

Em relação ao Modelo Social da Deficiência, a sua estruturação pelos movimentos das pessoas com deficiência e os estudiosos da área se firmou primordialmente como uma luta político-discursiva, em que a questão da escolha lexical (e o respectivo significado atribuído) determinou como um instrumento de luta política. Esse aspecto é reconhecido esclarecido pelas próprias pessoas com deficiência:

Para os novos movimentos sociais e suas políticas de identidade, as palavras são instrumentos importantes de luta política. A busca por novas denominações reflete a intenção de rompimento com as premissas de menos-valia que até então embasavam a visão sobre a deficiência. Termos genéricos como “inválidos”, “incapazes”, “aleijados” e “defeituosos” foram amplamente utilizados e difundidos até meados do século XX, indicando a percepção dessas pessoas como um fardo social, inútil e sem valor. (LANNA JÚNIOR, 2010, p. 14-15)

Além da relevância da categoria “significado de palavra/seleção lexical” como aspecto linguístico positivista para especificar modos particulares de representar o mundo, ela foi escolhida tendo como base a posição das pessoas com DV adquirida nas atividades e nos eventos de letramento realizados na BBDN e os seus entendimentos (representações) acerca desse lugar. O significado das palavras não é uma construção individual, é uma variável socialmente construída e socialmente contestada (RESENDE; RAMALHO, 2016), embora a agência do/a produtor/a do texto (falante) não seja ofuscada.

O sistema lexical é parte do sistema semiótico prévio aos textos, e, portanto, o léxico é compartilhado e revela as maneiras como a sociedade que produziu funcionalmente seus usos regulares entende uma realidade. Apesar do compartilhamento social de modos de uso regulados do léxico, a agência do/a produtor/a de texto não é apagada; ao contrário, ela se mostra também na seleção lexical e na atribuição de significados elaborada nos textos, já que os sentidos das palavras são dependentes de escolhas de padrões de colocação, sendo também foco de disputas discursivas. (RESENDE; ACOSTA, 2018, p.432-433)

Como mencionado ao discutir sobre o Modelo Ideológico de Letramento, os significados são socialmente construídos, o que marca a posição político-ideológica do grupo de pessoas com DV adquirida num contexto de coparticipação e de afinidade (o contexto da BBDN). Aspectos sociais, políticos, econômicos, culturais (conscientes ou não), além de histórias de vida, que os constituem como sujeitos (STREET, 2006) estão presentes em eventos de letramento (associados a práticas de letramento), nos quais se envolvem as pessoas com DV.

#### 4.7.2 “Os modos de ser” dos participantes com DV

##### ➤ Avaliação

“Como maneira particular de se posicionar diante de alguns aspectos do mundo, avaliações são sempre parciais, subjetivas e, por isso, ligadas a processos de identificação particulares” (RAMALHO e RESENDE, 2011, p. 117). Como significados identificacionais, as avaliações podem ser materializadas linguisticamente como afirmações avaliativas, avaliações afetivas, pressuposições valorativas e afirmações com modalidades deônticas.

Nos processos de avaliação, o elemento avaliativo aparece no atributo, um adjetivo ou um sintagma nominal, um advérbio avaliativo, um sinal de exclamação, podendo aparecer, ainda, por meio de verbos (ex. Ele não consegue acessar o computador, ao invés de “ele é incapaz de [...]”). As declarações avaliativas indicam o que é ou não é desejável, bom ou ruim, cujo elemento avaliativo pode ser mais ou menos explícito (estar apenas pressuposto).

No caso, as afirmações com modalidades deônticas, os aspectos do mundo ou da vida social são avaliados como necessidade ou obrigatoriedade. As avaliações afetivas, por sua vez, por serem explícitas envolvem os processos mentais afetivos (emotivos) nos termos de Halliday (1994), podendo ser de alta ou baixa intensidade. Já as avaliações por presunções valorativas são do tipo implícitas, não envolvendo atributos transparentes, em que determinadas palavras podem constituir-se em elemento avaliador com conotação positiva ou negativa possível.

A avaliação é moldada por estilos, e é uma categoria muito recorrente nessa tese, pois está vinculada tanto à autoidentificação dos participantes com DV, quanto à identificação relacional com o ambiente, recursos e familiares, denota, portanto, a continuidade entre os aspectos relacional e identificacional no texto. Os participantes fazem avaliações de suas atividades de forma recorrente, bem como demonstram a necessidade de avaliações das respectivas atividades e participação em eventos (o seu protagonismo), o que reforça a importância destas em suas vidas, apontando para uma situação de que não desejam, e recusam veementemente, a de serem identificados e/ou representados como incapazes, ignorantes – o que corresponde aos inúmeros constrangimentos sociais e familiares relacionados a sua condição de pessoa com cegueira: DV ou baixa visão.

##### ➤ Metáfora

Uma categoria que nos ajuda a compreender significados identificacionais do discurso é a metáfora. A metáfora está associada a escolhas de caráter estilístico, estando no campo da função experiencial da linguagem (HALLIDAY, 1994). Assim, a maneira como se experienciam aspectos da realidade social podem ser texturizados no discurso, em termos de outros aspectos, estabelecendo correlações. A própria linguagem é constitutivamente

metafórica, assim, a metáfora vai além de uma mera figura de linguagem. Como lembra Sardinha (2007, p.14) “as metáforas funcionam na nossa mente. embora sejam usadas na linguagem por qualquer um, desde cedo, elas são ditas porque existem na nossa mente, como meios naturais de estruturar o nosso pensamento.” É o resultado de um processo cognitivo, tratando de como o nosso cérebro opera, na compreensão de uma coisa com base em outra (LAKOFF; JOHNSON, 2002).

Na atualização realizada pela ADC, a metáfora, como categoria discursiva, também está associada à cognição, à maneira como se experienciam os aspectos da realidade, permitindo, assim, acessar o significado identificacional do discurso. Isso significa que os conceitos metafóricos que estruturam o pensamento, também estruturam a percepção, o comportamento, as relações, a identidade pessoal e social (LAKOFF; JOHNSON, 2002). Ainda segundo os autores, há três tipos de metáforas: as conceptuais, as orientacionais e as ontológicas. As metáforas ontológicas dizem respeito aos modos de entender eventos, atividades, emoções e ideias (elementos abstratos) em termos de coisas concretas. “Essa concretização é expressa em termos de uma entidade (uma coisa), que pode ser contada, medida, fracionada, etc.” (SARDINHA, 2007, p.35). Quando organizamos conceitos que se relacionam a uma direção ou orientação espacial, com base em nossa experiência física e cultural, temos uma metáfora orientacional, como exemplo, temos a conceituação de que o que é bom é para cima.

Ao operarmos discursivamente como comunidade, construímos coletivamente determinados significados e usos de elementos semióticos a fim de representarmos o mundo, de agirmos sobre o mundo, de identificarmos outras pessoas e de nos identificarmos no mundo (FAIRCLOUGH, 2001, 2003). Como nos afirma Sardinha (2007), as metáforas conceptuais não aparecem como figura de linguagem com o objetivo de enfeitar, por isso elas se confundem com o senso comum, motivando as expressões metafóricas. As metáforas conceptuais são culturais e, por isso, “refletem a ideologia e o modo de ver o mundo de um grupo de pessoas, construídos em determinada cultura” (p.33). Como vimos desde o capítulo 1, a própria condição de cegueira é constituída como metáfora conceptual, ao longo da história humana, por inúmeras conotações negativas, reforçando uma ordem visiocêntrica do discurso ou discursos visiocêntricos, e naturalizando relações assimétricas entre aqueles que veem e aqueles que são cegos.

No contexto da identificação relacional dos parentes com DV, com o ambiente e com os familiares, há uma profusão de metáforas que apontam para a imobilidade. Essa maneira particular de identificar-se revela este sério problema de opressão vivido pelas pessoas com DV adquirida e com a qual muito se angustiam. Ou seja, as metáforas permitem identificar de uma maneira particular (estilos) uma determinada realidade. Tal identificação pode ter aspectos realçados ou encobertos pelas metáforas (FAIRCLOUGH, 2001). Na esteira de



Fairclough (2003), consideramos que as pessoas também têm a capacidade de fazer mudanças acontecerem. No caso, das pessoas com DV adquirida não é diferente, ações de resistência e de agência são possíveis mediadas por práticas e eventos de letramento (como será abordado no próximo capítulo) evidenciadas em seus discursos através de metáforas que realçam tais ações e contextos.

➤ *Modalidade*

Fairclough (2003), na esteira de Halliday (1994), apresenta a modalidade em termos de troca e funções de fala. Essa categoria está subdividida em modalidade epistêmica e modalidade deôntica. É uma categoria que representa a atitude ou o julgamento do falante (ou escritor) sobre as possibilidades ou obrigatoriedades (alto ou baixo envolvimento) sobre o que diz. A modalidade epistêmica implica troca de informação e a deôntica troca de atividade (FAIRCLOUGH, 2003). A modalidade é entendida como a relação entre a/o autor/a de um texto e a representação, sendo, portanto, importante para o significado identificacional, ou seja, é relevante para a construção discursiva de identidades, “porque o quanto alguém se compromete é parte significativa de quem é – assim escolhas de modalidade em textos podem ser vistas como parte do processo de texturização de autoidentidades”<sup>151</sup> (FAIRCLOUGH, 2003, p, 166). Como já enfatizado, as identidades sempre são afetadas pelo processo de relação social, assim, os tipos de modalidade têm implicação também na ação e na representação.

➤ *Pressuposição*

Para Fairclough (2001), as pressuposições são formas efetivas de manipulação, por serem mais difíceis de serem desafiadas ou contrastadas. Há três tipos de pressuposição conforme Fairclough (2003): a pressuposição existencial, quando elementos no texto apresentam algo como inquestionavelmente verdadeiro; e a pressuposição proposicional, quando elementos no texto apresentam como as coisas são ou podem ser (ou como um fenômeno se apresenta ou se realiza, assumindo como o melhor modo de compreender a realidade) e a pressuposição de valor, a que apresenta julgamentos através de elementos que distinguem entre o bom e ruim, positivo e negativo. Como a relação entre os três significados (inter/acional), representacional e identificacional) é dialética, as categorias podem estar interrelacionadas a mais de um tipo de significado.

Considerando que não são as categorias que sistematizam as análises e sim, os dados organizados num recorte discursivo em consonância com os objetivos e questões de

---

<sup>151</sup> No original: “[...] you commit yourself to is a significant part of what you are — only modality choices in texts can be seen as part of the process of texturing self-identity”.

pesquisa, serão estes que vão recorrer e mobilizar as categorias e subcategorias analíticas que se apresentarem mais profícuas.

### *Algumas considerações*

Por uma maior atenção à transformação nas relações de poder sustentadas pela ideologia, fenômenos sociais devem ser compreendidos e não medidos, observadas as conexões entre as questões envolvidas em determinadas práticas. Há uma dimensão histórica como ferramenta propulsora para minhas reflexões nesta tese, embora o foco seja em um contexto específico e situado: as pessoas com DV adquirida e suas práticas de letramento em uma biblioteca pública específica.

Quando se trata das pessoas que enxergam e o grupo das pessoas com cegueira, percebemos uma hierarquia de poder, em que aqueles membros do primeiro grupo assumem um papel primário nas tomadas de decisões, no controle das relações e nos processos ativos, o que constitui relações e modos de interação com assimetrias de poder. As pessoas que veem, em relação às outras que não dispõem da visão, assumem uma condição privilegiada, por terem acesso facilitado ao letramento, ao discurso, já que consubstancialmente, são aquelas que mais podem agir, ler ou escrever, haja vista a materialidade, primordialmente visual dos artefatos culturais e de comunicação, entre outros bens simbólicos. Não se trata de um problema menor, como podem pensar algumas pessoas, quando consideram questões complexas como o racismo ou sexismo (entre outros problemas igualmente complexos), pois quando se analisa a trajetória das pessoas com DV, em geral, e das pessoas com DV adquirida, em particular, encontramos questões como a regulação-subalternidade (como tratarei nos capítulos 6 e 7), que configuram significativas desigualdades para esse grupo, implicando assim formas de poder e dominação sofridas.

É nessa conjuntura que a ADC como abordagem teórico-metodológica permite usar teorias já propostas pelas ciências sociais ou reestruturá-las explicando a relação com a linguística e projetando estratégias pedagógicas para a conscientização e o empoderamento social, ou tomada de consciência nos termos de Freire. Importa, nesse sentido, uma pesquisa viável e reflexiva que considere a percepção, a sensação, a sensibilidade, entre outros aspectos relacionados a como as pessoas com DV adquirida sentem frente a certas situações do mundo que os colocam entre a regulação-subalternização e a agência-emancipação. Ou seja, como os aspectos sociais são subjetivados por essas pessoas como produtoras de textos.

## 5º CAPÍTULO

*TEORIA SOCIAL DO LETRAMENTO E IDENTIDADES*

A vida apresenta-se em configurações infinitas e diversas, como: flores, plantas, animais, insetos, anfíbios, mar, diversidade de vida, árvores, pedras, minérios, estrelas, planetas, os cânticos do mundo e do espaço, o pensamento-vida, o pensamento-obra, o pensamento-rocha, a escultura, a pintura, a música, a pichação....

As obras de arte são expressão da diversidade da vida. Então, a vida é pura multiplicidade e diferença... Qual a razão para a imposição de um modo único e uniforme da vida, que apenas interrompe seus processos? Se nós mesmos, enquanto corpos, somos uma multidão diversa em expressão nas células, nos órgãos, nos sentidos, para que serve impor uma verdade única e estanque do mundo?

(OLIVEIRA, 2019, p.135)

Tuvieron que labrarse un arte de vivir en tiempos de catástrofe, para nacer una segunda vez, y en seguida luchar, a rostro descubierto, contra el instinto de muerte que está activo en nuestra historia.

Alberto Camus<sup>152</sup>

Como professora de Língua Portuguesa e Literatura do Ensino Médio, os letramentos sempre foram meu foco. Em 2014, cursei a disciplina “Letramento como Prática Social” como aluna especial no PPGL-UnB. Considerando ainda minha afeição pelo público com deficiência visual e suas especificidades quanto ao acesso aos letramentos, ansiava em poder desenvolver uma pesquisa que tivesse caráter de intervenção. O meu primeiro projeto, realizado no âmbito de uma disciplina de Metodologia, foi sistematizado tendo em vista a pesquisa-ação. Contudo, ao conhecer a Análise de Discurso Crítica (como descrevi no capítulo 4), e sua proposta de mudança social, acreditei ter encontrado o último elo para meu engajamento numa proposta de doutoramento que fosse verdadeiramente significativa a mim e às /aos participantes da pesquisa.

Além do meu especial interesse nos estudos dos letramentos, percebi a pertinência da associação dos campos teóricos, a Teoria Social do Letramento (TSL) e a Análise de Discurso

<sup>152</sup> Discurso de 10/12/1957. Disponível no site da Fundação Nobel.

Crítica (ADC). Tal conjugação me pareceu produtiva não apenas para fins de pesquisa, mas sobretudo, para a realização do desenho da investigação que eu objetivava construir, uma pesquisa engajada, uma pesquisa como intervenção social. Conhecendo *a priori* o potencial das experiências para as vidas na cegueira, configuraram o meu interesse compreender as experiências comunicativas de oralidade e de escrita das pessoas com DV adquirida (foco desta pesquisa) num contexto situado. Rios (2010, p. 170) confirma que ambas, a ADC e a TSL “chamam atenção tanto para a linguagem falada como para a escrita (e outros modos semióticos), e, mesmo se elas aparentemente têm diferentes propósitos de pesquisa, defendendo que há um grande potencial para sua integração, tanto teórica como metodologicamente”.<sup>153</sup>

Os letramentos fazem parte de “como indivíduos e grupos sociais organizam suas vidas e compreendem suas experiências e como as culturas em todas as suas variações são produzidas e reproduzidas. Observou-se que muita mudança social contemporânea traz consigo uma crescente ‘textualização’ da interação social”<sup>154</sup> (BARTON, PAPAN, 2010, p.5). Se as experiências de letramento como práticas sociais são ricas às pessoas em geral, como se constituem para homens e mulheres que perdem a visão na idade adulta? Essas experiências ainda lhes são/serão possíveis? Como nos lembra Almeida (2017), a educação e a cultura ainda não cumpriram seus compromissos de agentes formadores junto à sociedade. “[A humanidade] é produto de tudo aquilo que experimentou, de tudo que lhe chegou como objetos de descoberta, de criação, de fruição. O homem cresce na medida em que seu espaço interno se compatibiliza com o ambiente externo onde circula e ganha competências.” (ALMEIDA, 2017, p.37). Na inclusão sobre letramentos nessa proposta, entendo-os como prática social, e a Teoria Social do Discurso é a que se configura mais pertinente para a ligação entre as ações letradas e as práticas sociais, situadas no contexto das vidas com DV adquirida e no âmbito do Modelo Social da Deficiência.

### *5.1 O letramento como prática social*

Em muitos domínios da vida, existem práticas sociais em que o letramento é fundamental. Algumas, inclusive, como a educação exige uma gama de práticas de letramento (BARTON e LEE, 2015). No entanto, no âmbito dos estudos contemporâneos que levam em conta a relação imbricada entre textos e as relações (e interações) sociais, com seus aspectos de poder e subjetividades, o letramento passa a ser um campo interdisciplinar, que pode

<sup>153</sup> Rios (2010) lembra que concerne a Magalhães (1995), com seu conceito de ‘prática discursiva de letramento’, uma das primeiras abordagens da integração entre a Análise de Discurso Crítica e a Teoria Social do Letramento.

<sup>154</sup> Tradução livre de: how individuals and social groups organize their lives and make sense of their experiences and how cultures in all their variations are produced and reproduced. It has been observed that much contemporary social change brings with it an increasing ‘textualisation’ of social interaction.

apresentar inúmeras possibilidades teóricas, empíricas, profissionais e políticas para além do campo da educação. São múltiplas as questões implicadas nos letramentos, como um fenômeno social e, conseqüentemente, diferentes serão as perspectivas de análise para estudiosos/estudiosas de distintas áreas do conhecimento (TERRA, 2013).

Como parte de processos sociais mais abrangentes, os letramentos são entendidos pelos Novos Estudos do Letramento (NEL)<sup>155</sup> como prática social, apontando para a heterogeneidade e complexidade das práticas sociais de leitura, de escrita e o uso da linguagem. Como aponta Oliveira (2020, p.105), a relação dialética entre textos e as práticas sociais, caracterizada pelo impacto das práticas sociais sobre os letramentos e destes sobre as práticas, é outro “aspecto que une as teorias ADC e TSL”. Segundo a autora, “toda atividade de letramento é indicativa de uma prática social (BARTON; HAMILTON; IVANIC, 2000) e que dentro de cada prática social há práticas de letramento que não são diretamente observáveis e práticas e eventos de letramento são considerados as unidades de estudo do letramento (STREET, 2014)”. (op. cit.).

Em razão da abrangência do interesse nos estudos do letramento, transformou-se em metáfora o vocábulo letramento, sendo aplicado em diversos aspectos relacionados às práticas de leitura e escrita, a exemplo de ‘letramento digital’; ‘letramento visual’; ‘letramento acadêmico’ (BARTON, 1994; TERRA, 2013). No entanto, no âmbito desta pesquisa, os letramentos são entendidos como uma prática discursiva, estando relacionados ao papel que ocupa, sobretudo, a escrita para um grupo de pessoas com deficiência visual adquirida que participam de atividades promovidas numa biblioteca pública específica, a BBDN. Magalhães (2012, p.19), aproximando à compreensão de Rios (2009, p.1) de que letramentos são “atos culturais concretos”, vai dizer que “o conceito de letramento refere-se à prática social da língua escrita, o que inclui os processos sociais da leitura e da escrita”. Assim, deve considerar:

A relevância da definição de questões fundamentais que possam melhor explicitar o que venha a ser o letramento, bem como as suas conseqüências para sociedades e indivíduos, extrapola as discussões da academia, acarretando implicações diretas e imediatas para os diversos setores da sociedade contemporânea, em que a escrita ocupa uma posição central (TERRA, 2013, p. 32).

Em face à contemporaneidade, a ênfase no conceito de prática social dada pela ADC, com a teorização de Chouliaraki e Fairclough (1999) é fundante, uma vez que são as práticas que produzem mudança social, considerando seus elementos constitutivos que se alteram e são alterados (as instituições, as práticas materiais, o poder, as/os crenças/valores/desejos, o discurso e as relações sociais). Nesse sentido, podemos compreender que as práticas de letramento fazem parte de uma rede de práticas interligadas de práticas sociais. Entendendo

---

<sup>155</sup> Ou *New Literacy Studies* (NLS).

as práticas de letramento como participantes das práticas sociais, os elementos destas também estão presentes naquelas, afetando-as e sendo afetados por elas. As práticas e os eventos de letramento em que se envolvem as pessoas com deficiência visual, no contexto desta investigação, não apenas sofrem influências desses elementos articulados a uma ordem visiocêntrica do discurso (LIMA, 2015), mas produzem mudanças nesses mesmos elementos, tensionando essa ordem, a ponto de alterar sua estabilidade, como será apresentado no capítulo 7. Vejamos a diferenciação entre as noções de práticas de letramento e eventos de letramento na seção seguinte.

## *5.2 Práticas e eventos de letramento*

Eventos de letramento e práticas de letramento são dois conceitos-chave para os estudos de letramento. O conceito de práticas atribuído aos letramentos baseia-se na premissa de que a leitura e a escrita estão localizadas em práticas sociais. De acordo com Barton e Papien (2010, p.11) “a aplicação do termo práticas a letramento tem suas raízes no trabalho do antropólogo Brian Street pesquisando no Irã (1984) e nos estudos dos psicólogos culturais Sylvia Scribner e Michael Cole na Libéria (1981).”<sup>156</sup> Para os autores, os termos evento e prática, tomados em conjunto, “são unidades-chave de análise que vinculam teoria e metodologia e que se mostraram úteis no entendimento da leitura e da escrita”<sup>157</sup> (id. Ibid.).

Para Barton (2007) o conceito de práticas de letramento permite considerar os aspectos culturais e estruturais mais amplos, vinculando-se a questões de poder. As práticas podem ser vistas como mais teóricas, contudo, trazem regularidades e padrões abstraídos de eventos particulares. Ou seja, as práticas de letramento estão “[...] referindo-se a comportamentos e conceituações relacionados ao uso da leitura e/ou escrita” (STREET, 2014, p. 174) que compõem os modos culturais, a que, em geral, as pessoas recorrem em determinados eventos. As questões de poder estão implicadas nas práticas de letramento, pois, segundo Street (2007), elas posicionam os atores na sociedade, servindo de lugar de negociação e mudança das posições anteriormente assumidas. Street (2007) diz ainda que não se trata de simplesmente decodificar um texto escrito ou produzir outros; envolver-se em práticas de letramento, seja no trabalho, nas relações sociais ou no ativismo político, é assumir ou recusar identidades. Os eventos de letramento, por sua vez, estão ligados às práticas de letramento, podendo fazer parte de instituições formais, como na universidade, e de contextos informais, nos ambientes familiares.

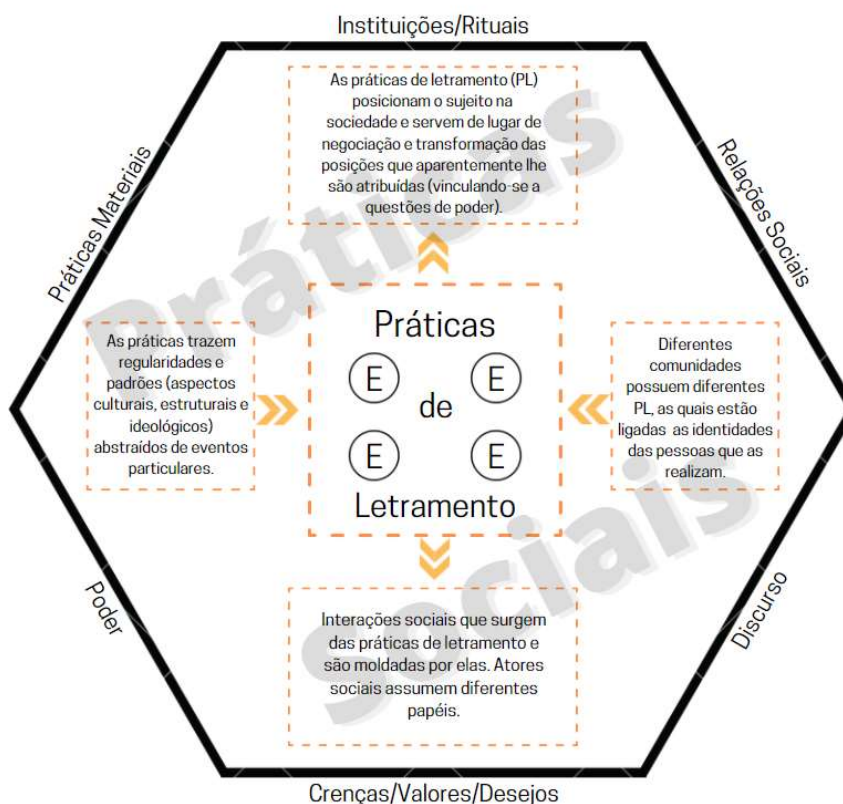
---

<sup>156</sup> Tradução livre de: “Applying the term practices to literacy has its roots in the work of the anthropologist Brian Street researching in Iran (1984) and the cultural psychologists Sylvia Scribner and Michael Cole’s studies in Liberia (1981).”

<sup>157</sup> Tradução livre de: “are key units of analysis which link theory and methodology and which have proved useful in understanding reading and writing.”

A investigação dos letramentos considera as particularidades dos casos (embora também estabeleça uma relação com contextos sociais mais amplos), pois sabemos que os significados dos letramentos não são os mesmos, nem representam a mesma coisa para diferentes grupos de pessoas. Ademais, diferentes são os usos da leitura e da escrita em distintas situações sociais, sendo, portanto, múltiplos os letramentos existentes e variados os seus significados. As práticas de letramento, com seus eventos, fazem parte das práticas sociais, sofrendo assim os efeitos e as influências de seus elementos (instituições/rituais, práticas materiais, poder, crenças/valores/desejos, discurso e relações sociais). Essa relação dialética é ilustrada na figura a seguir.

**Figura 11**<sup>158</sup> - Práticas de letramento/eventos de letramento e as práticas sociais: uma relação dialética



Fonte: adaptado de Oliveira (2020, p.106), e com base em Barton e Hamilton (2000), e Street (2007).

Os conceitos de práticas de letramentos e eventos de letramento, centrais aos estudos do letramento, têm uma longa trajetória de construção e contam com trabalhos de importantes expoentes. De acordo com Lima (2015, p.110), tal construção está fomentada nos seguintes trabalhos:

<sup>158</sup> Na figura, (E) representa "Eventos de Letramentos".

[...] de Heath (1991), na sociolinguística e na educação; de Street (1984), na antropologia social; e de Scribner e Cole (1981), na psicologia transcultural. Shirley Brice Heath (1939 -), influenciada por Dell Hymes (1927-2009), autor que desenvolveu o conceito de eventos de fala, utiliza o termo “evento de letramento” realizando um diálogo com o termo “evento de fala”, de Hymes. Street, por sua vez, em sua pesquisa no Irã, trabalha com a ideia de que o letramento é social, embora não chegue a utilizar o termo “teoria social do letramento” – o qual virá a ser empregado por Barton e Hamilton. Com o seu trabalho, Street inicia uma nova perspectiva nos estudos do letramento com base nos conceitos fundamentais de: prática de letramento, letramento autônomo e letramento ideológico. (LIMA, 2015, p.110).

Assim como a ADC, os Estudos do Letramento são um campo inter e transdisciplinar, cuja articulação teórica entre a psicologia cultural (SCRIBNER; COLE, 1981), a antropologia cultural (HEATH, 1982; STREET, 1984) e a sociolinguística aplicada (GEE, 1990; BARTON; BARTON, 1994; BAYNHAM, 1995; HAMILTON, 1998) permitiu superar a perspectiva universalizante dos estudos do letramento dos anos de 1960 e 1970. Além disso, os conceitos de “práticas de letramento” e “eventos de letramento” apontam para os usos sociais da leitura e da escrita, os quais são abstraídos pelas investigações etnográficas. O letramento não consiste meramente em saber ler e escrever determinado tipo de produção escrita, mas na aplicação do respectivo conhecimento em contextos particulares de uso, atendendo a propósitos específicos. Portanto, o foco dos estudos do letramento dado pelos NEL, é estudar a escrita (e a leitura) numa grande variedade de contextos sociais e culturais, para além das práticas educacionais, visto que há uma heterogeneidade de práticas sociais de leitura, de escrita e uso da linguagem. É sob essa perspectiva que Street (2014), defende, de forma veemente, os letramentos como prática situada.

Refletir sobre o contexto situado e o cotidiano das pessoas com DV adquirida e, ainda, as suas relações intrafamiliares inclui também verificar as condições e o uso da escrita e da leitura nas práticas sociais em que estão situadas. No que se refere aos constrangimentos ou efeitos dos elementos das práticas sociais em relação aos eventos letramento (e destes em relação às práticas) que dizem respeito às pessoas com DV adquirida, podemos dizer da influência das representações da cegueira (como verificada pela sua metaforização) na limitação (restrição e até privação) desses eventos e de seus mecanismos de mediação que são os textos em seus diversos formatos. Aqui também cabe considerar a questão posta por Kalman (2004) acerca do conceito de disponibilidade que discutirei na seção seguinte.

Considerando as especificidades que envolvem o público desta pesquisa, em face às restrições de acesso à leitura e à escrita e às tecnologias, é necessário compreender em que medida esses usos são possíveis e como podem afetar as identidades e a autonomia de um grupo que sofre muitas privações. Para tanto, considerar as práticas de letramento nos permite ampliar a análise e a interpretação das práticas sociodiscursivas (orais ou escritas), bem como as concepções de leitura e escrita de uma determinada comunidade. Ainda, nessa perspectiva está a compreensão de texto (oral ou escrito), que se faz adequada, segundo



Magalhães (2011, p.221), visto que o texto “é produto de uma prática sociocultural, que é situada localmente e, ainda, na instituição ou instituições pertinentes e na sociedade mais ampla”. Nesse sentido, inúmeras pesquisas interculturais de cunho etnográfico demonstraram a insustentabilidade da dicotomia entre oralidade e letramento do ponto de vista sociocultural (TERRA, 2013).

Os eventos de letramento, como todo e qualquer momento em que as pessoas têm contato com a leitura e a escrita em seu cotidiano, são atividades concretas, observáveis, que se realizam em diferentes lugares e não apenas em instituições formais. Para uma distinção mais clara entre práticas de letramento e eventos de letramento, Street (2014) comenta que estes podem ser fotografados, ao passo que as práticas não. São exemplos de eventos de letramento: ler uma bula de remédio, estudar um guia de estudos bíblicos, participar de uma tertúlia literária, escrever um poema e assim em diante. No caso particular desta pesquisa, relacionado a uma biblioteca específica, muitos foram os eventos de letramento observados, aos quais as pessoas com deficiência visual são convidadas e motivadas a se envolver, sobretudo a atividades por meio da oralidade — que pressupõem escuta, como será discutido no Capítulo 6.

Sabemos que os usos da escrita e da leitura são partes da vida cotidiana e das diversas esferas sociais da atividade humana, constituindo-se ainda em recursos simbólicos valiosos nas relações e nas práticas sociais que são construídas na contemporaneidade. Nessa construção, tanto o discurso quanto o poder estão envolvidos, pois são elementos constituintes das práticas. Com base nessas considerações, podemos perceber que as pessoas que adquirem a DV, que não dispõem de recursos econômicos e instrumentais, podem estar/ser duplamente excluídas social e culturalmente. Portanto, os letramentos articulam conhecimento, poder e identidade, e estabelecem uma conexão entre contextos específicos a contextos mais amplos. “Baseando-me em estudos socioculturais do letramento, enfatizo que o letramento é algo que se faz ativamente, em conjunto com outros seres humanos (que podem ou não estar fisicamente presentes) e com o mundo material, social e simbólico”<sup>159</sup> (BARTLETT, 2007, p. 53). Assim como as práticas sociais, as práticas de letramento são feitas de/nas interações.

Podemos perceber que o conceito de letramento é complexo, uma vez que é o resultado de uma prática discursiva de determinado grupo social. Compreender as diversas formas ou modalidades de apropriação da leitura e da escrita, assim como entender como os grupos constroem os sentidos, os temas de suas práticas de língua escrita ou os processos de significação estabelecidos pelos sujeitos particulares deste estudo em suas

---

<sup>159</sup> Tradução livre de: Drawing on sociocultural studies of literacy, I emphasize that literacy is something one actively does, in concert with other humans (who may or may not be physically present) and the material, social, and symbolic world.

interações/relações, é antes considerar os letramentos em seus aspectos situados. É sobre isso que tratarei na seção e subseções seguintes.

### *5.3 Os letramentos situados*

São muitos e diversos os contextos de uso da leitura e da escrita na sociedade contemporânea. Esses usos estão diretamente relacionados aos propósitos – também diversos – demandados pelas práticas sociais nos diferentes domínios: trabalho, vida doméstica, escola, atividades/relações comerciais, religiosidade e assim por diante. É por essa variedade de usos, que implica uma diversidade de propósitos, que dizemos que os letramentos são situados, ou seja, estão localizados em um tempo e espaço específicos. São as situações de uso que forjam as formas de ler e escrever que aprendemos. Assim sua apropriação nos é possível, na medida em que as conhecemos e delas participamos (KALMAN, 2004). O letramento, portanto, tem um sentido amplo. Nessa amplitude, insere-se o sentido de aprendizagem do uso da linguagem para a participação em atos socialmente valorizados. As pessoas com DV adquirida que vivenciam as atividades fomentadas pela biblioteca braille participam com diferentes níveis e habilidades das situações que produzem a leitura e a escrita. Apesar de não se considerarem aptos leitores e escritores, situam-se como aprendizes desejosos de novos conhecimentos e experiências.

Nesta seção abordarei, especificamente, a leitura e a escrita em suas especificidades situadas no contexto da deficiência visual adquirida. Como falar de letramentos na contemporaneidade implica considerar os diferentes suportes, dentre eles o tecnológico, é sobre esse aspecto que discorro na subseção seguinte.

#### *5.3.1 A tecnologia no contexto da DV adquirida: o uso do WhatsApp*

Magalhães (2019, p. 9) comenta que “considerando a atual visibilidade do conceito de texto, é possível dizer que a sociedade brasileira contemporânea é textualmente mediada. Para isso, contribuíram os processos de mudanças nas práticas sociais e o desenvolvimento da informatização na sociedade”. Tanto em contextos privados e de lazer, quanto em contextos profissionais e institucionais, as tecnologias digitais estão cada vez mais presentes, definindo práticas e criando relações sociais e comunidades. Em outras palavras, vivemos a era da cibercultura.

Magalhães (2019, p. 23) comenta que se deve ressaltar a mobilidade contemporânea dos signos, o que deriva “a necessidade de examinar uma variedade de textos online e offline. Entretanto, se considerarmos a presença tecnológica na vida social contemporânea, não mais

existe uma separação clara entre esses textos.” A escrita participa ativa e juntamente com outros recursos visuais na construção de textos e conformação de práticas. E são os celulares os principais suportes das mídias sociais na atualidade. Como sugere Pellanda (2009, p.144) “os celulares convergem fetiches tecnológicos com conexões midiáticas. Eles concentram os acervos de conteúdo com o ponto de ligação entre o indivíduo e o social”. Os celulares, como dispositivos móveis, ampliam a mobilidade dos cidadãos em várias dimensões.

O universo virtual tem determinado práticas de letramento diversas, uma vez que as tecnologias da informação e comunicação são recorrentemente aplicadas, afetando e definindo condições sociais, culturais e materiais dos usos da leitura e da escrita. Contudo, quando a informatização não é democraticamente (igualmente) distribuída na sociedade, ela amplia as desigualdades sociais. A respeito das/dos participantes com DV adquirida desta pesquisa, a maioria não tem contato com o computador e as respectivas possibilidades de escrita, e a sua inclusão digital ainda está por acontecer, pois ainda não existe uma oferta desse serviço público no Distrito Federal – apenas acontecem algumas ações pontuais oferecidas por instituições não governamentais. Sabemos que a inclusão digital é, hoje, um imperativo para a inclusão social. Acessibilidade e inclusão digital podem criar uma infinidade de usos, ações e percepções para as coletividades cegas (SOUSA, 2015).

A lida desse grupo com as tecnologias de informação e comunicação tem sido possíveis pelo *smartphone*. Entretanto, a aquisição desse recurso depende, em muitos casos, de doações, conforme explicito no capítulo 7. Os participantes com DV adquirida têm se engajado em práticas fomentadas pela BBDN, assim como da atividade de uma tertúlia literária através de grupos de *WhatsApp*. Em geral, podemos afirmar que o aplicativo *WhatsApp* possibilita atos de escrita mediados pela tecnologia (MAGALHÃES, 2019), ou se constitui numa modalidade de leitura e escrita, a escrita ditada, como apresentarei no capítulo 7. Oliveira (2020, p.111) destaca que “as mensagens vinculadas no ambiente virtual do *WhatsApp* são significativas para a interação dos atores sociais, por esse motivo considero que o ambiente pode ser propício a novos eventos de letramento”.

Entretanto, o processo de apropriação dessa tecnologia pelas pessoas com DV adquirida, vai ocorrer de uma forma interessantemente diferenciada, havendo a necessidade de uma articulação entre a escrita e a comunicação oral. O *smartphone* é um instrumento que tem ampliado as possibilidades de ações letradas, contudo, também apresenta muitos desafios que as pessoas com DV adquirida, em função de que muitas das funções oferecidas pelo dispositivo requer um aprendizado guiado pelos leitores de tela. As potencialidades de expressão garantidas pelas tecnologias atreladas aos recursos materiais disponíveis, como os celulares dependem de muitas condições de disponibilidade e de acesso.

Apesar dos desafios e aborrecimentos (ver quadro, capítulo 4) enfrentados pelas pessoas que perderam a visão – e estão ainda num processo de reversão do processo de

atenção do domínio visual para o domínio do tato e da audição – podemos considerar o protagonismo delas e seu esforço de aprendizagem dos recursos de expressão e comunicação. A atenção está associada a outros processos cognitivos, como a percepção, a memória e o pensamento e tem caráter funcional voltado para o reconhecimento e a ação (KASTRUP, 2007). A atenção para quem enxerga é quase automática pelo direcionamento da visão. Já na ausência desta, é preciso que haja a aprendizagem de outro curso cognitivo habitual, ou seja, mudança do curso visual para o tátil e auditivo. De acordo com os estudos da psicologia (BARCZINSKI, 2001; PASCHOAL, 2017) e observações em campo, esse processo é laborioso e requer tempo. Assim sendo, não é fácil, exige esforço emocional e de aprendizagem, principalmente, para as pessoas com baixa visão que, por disporem de resíduo visual tendem a se apegar à visão. Tal apego a hábitos anteriores realizados pela visão dificultam a mudança, ou o processo de reversão da atenção – a exemplo do caso de Heloísa na aprendizagem do Braille, como citarei na seção 5.3.4. Dito isso, é preciso considerar no contexto dos participantes cegos deste estudo, que o uso do celular e de seus recursos não é um processo simples. Desde o início do meu contato com eles em 2017 até hoje, eles encontram barreiras e dificuldades, o que exige deles uma aprendizagem permanente – geralmente os familiares videntes não conseguem ensiná-los a usar os recursos com base nos comandos de voz.

Contudo, o que queremos dar relevo nas práticas desses sujeitos, é seu protagonismo em buscar alternativas e superar as barreiras. Depois da aquisição e aprendizagem mínima do uso do *smartphone*, passaram a se comunicar, integraram-se a grupos, comunicam com pessoas com DV de outros lugares, cegas e videntes, trocam mensagens e aprendizagens. Sempre estão se ajudando mutuamente, aquele que já domina o uso de um recurso de acessibilidade compartilha com o outro. Essas práticas representam um movimento de agenciamento, no qual se podem observar, mudanças em suas formas de representação de suas ações letradas, atividades e interações em novos espaços de trocas simbólicas. E, também, observa a (re)afirmação de suas identidades, ao se colocarem como capazes por meio da construção de novos signos e da reinvenção das formas de autoidentificação e de trocas entre os pares.

### *5.3.2 A escrita situada*

A leitura e a escrita constituem-se em práticas sociais situadas das quais as pessoas participam na sociedade. No que tange às pessoas com DV adquirida, são ainda mais específicas as práticas socioculturais de leitura e escrita, pois relacionam-se a modos não convencionais e hegemônicos de apropriação e acesso. Esse aspecto é muito significativo na compreensão dos significados do letramento para essas pessoas, bem como das

necessidades delas pelos letramentos, sobretudo dos letramentos do mundo da vida (RIOS, 2013)<sup>160</sup>, em suas ações sociais e comunitárias particulares. Ampliando a discussão, podemos considerar que:

em cada comunidade existem espaços onde a leitura e a escrita são práticas funcionais ligadas ao quadro das práticas sociais cotidianas; também há expectativas sobre quem lê, quem escreve e como e quando fazer; Da mesma forma, é possível encontrar usos de escrita já arraigada e outras que mal aparecem, prenunciando usos emergente. (KALMAN, 2007, p. 48)

O recorte espaço-temporal que delimita esta pesquisa e que se constitui no seu eixo contextualizador é uma biblioteca específica, como já apresentado, sobretudo no capítulo metodológico. A biblioteca denominada Biblioteca Braille “Dorina Nowill” (BBDN) configura-se como uma comunidade de afinidade e ainda, como uma comunidade de aprendizagem (HOOKS, 2013), como será discutido nos capítulos analíticos – capítulos 6 e 7. Os usos da escrita nessa comunidade podem ser definidos como usos emergentes, conforme caracterizado por Kalmam (2007).

No tocante ao contexto sociocultural deste estudo, com base na compreensão das práticas sociais (e de seus elementos, sobretudo as relações intrafamiliares) nas quais as pessoas com DV adquirida estão inseridas ou que lhes são possíveis, na observação dos tipos de letramento (e dimensões) que lhes são disponibilizados e dos quais se apropriam, foi-me possível localizar as expectativas e demandas do grupo, do ponto de vista da leitura e da escrita, os respectivos significados por eles atribuídos com vistas à agenciamento e o que chamo de *reinvenção* de suas identidades, bem como aos processos de inclusão social. São muitos os eventos de letramento a que têm participado as pessoas com DV adquirida com o fomento da BBDN que cria espaços de escrita e leitura.

De acordo com Barton e Lee (2015, p.39) “textos são fundamentais para a linguagem e as práticas de letramento; e as pessoas agem no mundo social textualmente mediado utilizando os espaços de escrita disponíveis”. Portanto, a escrita é um “fenômeno transcultural e global” (BARTON; PAPEN, 2010) em que:

Escrever é uma prática comunicativa cotidiana que permeia nossas vidas, tanto no nível individual quanto no social. Dada a onipresença da palavra escrita, a pesquisa sobre o papel da linguagem escrita na comunicação cotidiana está no cerne da compreensão das formas contemporâneas de interação social, entre instituições e comunidades, bem como entre indivíduos. Uma série de novas tecnologias levou as pessoas a desenvolver novas práticas extensivas de escrita. Essas novas formas de escrever são fundamentais para a maneira como trabalhamos e vivemos, como os governos se comunicam e como as economias operam. Assim como escrever

<sup>160</sup> “Sabemos que o que ocorre em mundos da vida não são apenas relações privadas ou íntimas com o letramento, mas também práticas híbridas, um espaço aberto em que a interdiscursividade – as articulações mutantes entre gêneros, discursos e estilos em/entre ordens do discurso – está em questão. Nos mundos da vida, os sistemas se desenvolvem, como consequência de sua natureza contraditória. Particularmente com relação a subjetividades, letramentos do mundo da vida e de sistemas estão ambos incluídos na história de letramento de uma pessoa.” (RIOS, 2013, p. 343). “[L]etramentos de sistemas estão associados ao mundo do trabalho e, conseqüentemente, às suas hierarquias específicas regidas por prestígio e renda (op. cit. p.341).

pesquisa é essencial para entender a vida contemporânea e as instituições contemporâneas. (BARTON; PAPEN, 2010, p.3)

Se a interação social contemporânea é compreendida em termos do papel da linguagem escrita na comunicação cotidiana, como ficam os sujeitos que não dispõem das condições de apropriação dessa linguagem? Segundo Pedro (1997), as relações das pessoas na produção dos textos, são, em geral, desiguais e vão de estados, de possível desigualdade à completa desigualdade. A propósito do grupo com DV adquirida deste estudo, considerando seu posicionamento sociocultural, trata-se de um estado de completa desigualdade. Sousa Santos (2007, p. 24) diz que a racionalidade ocidental é preguiçosa, pois “não sabe pensar diferenças com igualdade; as diferenças são sempre desiguais”. Então, aqui se tem outra forma em que as pessoas com cegueira são inviabilizadas, ou seja, estão “ausentes”, pois são inferiorizadas, como se a partir da cegueira não pudessem ser capazes de pensar por si mesmas, fazerem uso da escrita e da leitura, ou tomarem suas próprias decisões, exercendo seu direito à autonomia.

Como propõe o próprio Sousa Santos (2007), devemos retomar a vontade de transformação social, o que só é possível por meio de uma compreensão da sua condição de regulação. A Sociologia das Ausências de que trata Sousa Santos (2007, p. 28) “é um procedimento transgressivo, uma sociologia insurgente para tentar mostrar que o que não existe é produzido ativamente.” Apesar das limitações, e ausências, quero neste estudo, dar relevo aos letramentos das pessoas que perderam a visão já na idade adulta, bem como quais sentidos esses letramentos têm em suas vidas e relações.

As singularidades que estão implicadas nos letramentos das pessoas com DV adquirida, dentre outras razões, estabelecem-se por duas limitações a elas impostas, (a exemplo de outros grupos de pessoas com deficiência) como sinaliza Magalhães (2016, p. 234-235): (i) “o acesso diferenciado às formas e aos recursos linguísticos/comunicativos” e (ii) “o acesso diferenciado a espaços contextuais” – nesses espaços, há uma ratificação ou legitimação de formas e significados específicos (ancorados numa ordem visiocêntrica do discurso (OVD), o que resulta em capacidade diferenciada de mapeamento de formas e funções, o que pode reduzir a capacidade de interpretação. Esses dois aspectos vão compor em minha concepção, um terceiro: (iii) as formas particulares de comunicação dos sujeitos com DV adquirida e seus múltiplos fins, como exemplificadas nas experiências das/dos participantes-colaboradores desta pesquisa. Deve-se apontar ainda que:

acesso à cultura escrita está imerso em relações de poder, em posições de poder sobre quem lê e escreve, o que se lê e escreve, quem decide, quem decide as convenções normativas e exerce poder por meio da linguagem escrita. É por isso que Chartier (1997) propõe que a distribuição desigual da linguagem escrita será melhor compreendida por meio do estudo das modalidades de apropriação, das práticas de interpretação e da relação entre as formas de representação e as práticas de leitura e escrita. (KALMAN, 2004, p.27)

No caso desse grupo, são muito singulares as suas formas de escrita, sendo, muitas vezes invisíveis e pouco conhecidas, frequentemente ignoradas ou erroneamente consideradas irrelevantes (BARTON; PAPEN, 2010). Nenhuma das configurações da escrita, deveria ser discriminada ou desvalorizada, uma vez que a ação de escrever está sempre localizada em contextos sociais e culturais específicos (BARTON; PAPEN, 2010). Pelo contrário, deve ser apresentada, examinada, a exemplo do que busco neste estudo, pois, dentre muitas outras razões, a produção textual, representa para esse grupo uma significativa aprendizagem, e mais, coloca-os em movimento, o que lhes é muito caro (como refletirei nos capítulos seguintes).

Quando nos referimos às pessoas com DV adquirida é necessário lembrarmos que elas passam ou estão passando (dependendo do tempo da aquisição da cegueira) por uma reorganização fisiológica, a qual não se concretiza de forma imediata. A esse respeito, Kastrup (2007, p. 70) retoma a afirmação de Vygotski (1997), de que a melhora no desempenho dos demais sentidos (com a ausência da visão) não é uma dádiva divina, e sim, o resultado de “um processo de construção, em que ganham destaque vetores sociais e culturais, entre os quais se destaca a linguagem”, especificamente, é preciso ratificar, a linguagem verbal. Assim, é fundamental mencionar que a trajetória das pessoas com DV adquirida pelos espaços e práticas de escrita e leitura, está diretamente relacionada ao forjamento de apropriação e acesso aos modos de ler e escrever, o que significa, modos que, metaforicamente, denomino de aportes de mobilidade.

### *5.3.3 A leitura situada*

A leitura mesmo sendo realizada por uma única pessoa em um espaço particular é um processo social. Para as pessoas videntes, são comuns as situações de leitura individual que envolvem seu cotidiano doméstico-familiar ou acadêmico-institucional, ou leituras em grupo, como em espaços de trabalho ou de pesquisa, como numa biblioteca. Em relação à leitura em contextos gerais, temos a seguinte realidade:

Diante das especificidades de cada usuário, ressalta-se os sentidos, ou a ausência destes, com os quais eles podem fazer uso no processo de busca da informação. No contexto de uma biblioteca, por exemplo, o usuário costuma encaminhar-se ao sistema de informação do acervo da biblioteca e procurar a referência do periódico que deseja; com o código em mãos, vai até a prateleira correspondente, recolhe o livro e dirige-se ao balcão de informação para tomá-lo para empréstimo. Tal situação demonstra que usuários de uma biblioteca, em geral, têm necessidade e autonomia para alcançar a informação desejada. (SANTOS, 2019, p. 34).

O grupo de pessoas com DV adquirida, por sua vez, geralmente, não domina o Sistema Braille (tratarei de alguns aspectos desse sistema na próxima seção) – em razão da aquisição da cegueira na idade adulta, cujas questões de saúde, dentre outras, interferem na

discriminação/percepção tátil fina que a leitura braille demanda – e ainda não dispõe de outros recursos materiais, como os recursos tecnológicos para o acesso à leitura e à escrita. Para o acesso pelo computador, há os recursos chamados de leitores de tela, sendo os mais conhecidos *JAWS* (pago/Windows); *NVDA* (gratuito/Windows); *Virtual Vision* (pago/Windows); *Orca* (gratuito/Linux); *VoiceOver* (gratuito/MacOS) (TEIXEIRA, 2018). Para as pessoas com DV congênita, que tiveram acesso à escola, o contato e a aprendizagem desses recursos fazem parte da vida acadêmica, embora, cada usuária/usuário possa estar acostumado a apenas um desses leitores.

Já para as pessoas com DV adquirida, o acesso e a aprendizagem desses recursos estão vinculados a uma série de fatores, dentre eles, o fator econômico, como já mencionei em outros momentos. Com base nessa singularidade contextual que envolve a DV adquirida; e sabendo, portanto, que a cegueira orienta a atenção para signos não visuais, e amplia os procedimentos exploratórios da audição e do tato (KASTRUP, 2007), devemos examinar os significados que as/os participantes atribuem às formas linguísticas, ou seja, o significado da leitura, da escrita e da oralidade. A disponibilização é uma condição para o acesso: portanto se o Estado não disponibiliza as condições, como as pessoas com demandas específicas, por exemplo, terão acesso aos letramentos? Isso posto, é importante esclarecer também, na esteira das considerações de Kalman (2004, p.26) acerca dos conceitos de disponibilidade e de acesso. Para a autora,

*Disponibilidade* denota a presença fixa de materiais impressos, a infraestrutura para sua distribuição (biblioteca, livrarias, revistas, jornais, correios etc.) enquanto *acesso* se refere a oportunidades de participação em eventos de linguagem escrita, situações em que o sujeito se posiciona frente a frente a outros leitores e escritores, e as oportunidades e modalidades para aprender a ler e escrever ( KALMAN, 2004, p.26).<sup>161</sup>

Portanto, quando nos referimos às pessoas com DV em geral, e as pessoas com DV adquirida em particular, temos de compreender que tanto a disponibilidade quanto o acesso aos letramentos são significativamente restritos, uma vez que eles em sua maior parte são modalidades visuais, expostos em suportes igualmente visuais – haja vista a hegemonia da cultura do visualismo. Sabemos que essa é a realidade e que sempre será assim, não teremos “uma terra de cegos”. Nesse sentido, as pessoas com DV sempre precisarão lidar com restrições e privações impostas por um mundo marcadamente visual, caso não haja as adequações e acessibilização dos textos em suportes que lhes possibilitem a leitura.

Com o avanço das tecnologias, em sua abordagem assistiva, muitos recursos têm sido adequados ao público minoritário das pessoas que não veem. Mas, ainda assim, as restrições

---

<sup>161</sup> No original: “Disponibilidad denota la presencia fija de los materiales impresos, la infraestructura para su distribución (biblioteca, puntos de venta de libros, revistas, diarios, servicios de correo, etcétera) mientras que acceso refiere las oportunidades para participar en eventos de lengua escrita, situaciones en las cuales el sujeto se posiciona vis-à-vis con otros lectores y escritores, y a las oportunidades y modalidades para aprender a leer y escribir.”



permanecem, sobretudo porque os recursos assistivos são marcados por outro limitante: a sua disponibilidade econômica, pois são recursos caros (conforme discuti na seção 2.3). Em geral, todos os espaços sociais determinam oportunidades para a leitura e a escrita, tais como a família, a escola, a igreja, as lojas, o trabalho, os bancos, as avenidas urbanas, as bibliotecas, as salas culturais. Ou seja, nesses espaços, são muitas as formas, modalidades e oportunidades de apropriação da linguagem escrita, por meio do ato de ler. Os cidadãos/ as cidadãs, em geral, têm uma série de opções de materiais impressos ou digitais presentes nas práticas sociais que podem localizar, examinar, classificar, interpretar. Contudo, para as pessoas com DV não há essa vastidão de opções. As suas oportunidades de contato e de participação em eventos de letramento necessitam de suportes específicos e adequações para que possam se posicionar frente a leitores e escritores videntes. Assistir a uma mostra de cinema ou peça teatral, por exemplo, só é possível, com o recurso da audiodescrição, ou se um amigo próximo se dispuser a audiodescrever as cenas (com ausência de fala), dentro dos limites das condições de não incomodar outros espectadores, literalmente ao ouvido da pessoa com DV.

No contexto das vidas com DV adquirida, a partir do encontro com uma biblioteca pública específica, possibilidades de leitura foram encontradas, melhor dizendo foram forjadas: uma leitura compartilhada ou mediada por outra pessoa, no caso, o leitor/a leitora. Eduardo, por exemplo, um dos participantes da pesquisa, conseguiu realizar seus objetivos de formação acadêmica – desde o nível médio – com o apoio de leitores e leitoras, um serviço prestado pela BBDN por meio de pessoas voluntárias cadastradas ou dos próprios funcionários e funcionárias. A ação-interação desses leitores e leitoras com pessoas com DV adquirida nos remete ao que comenta a antropóloga Michèle Petit acerca dos bibliotecários em espaços de crise (a exemplo de Medellín): “Eles sabem que a literatura não vai reparar as violências ou as desigualdades do mundo, mas observam que ela oferece um apoio notável para colocar o pensamento em ação, para provocar o autoquestionamento, suscitar um desejo, uma busca por outra coisa” (PETIT, 2010)<sup>162</sup>.

Compartilho com Petit (2010) acerca dessa percepção acerca da leitura literária, uma vez que participei como mediadora de uma tertúlia literária (conforme citado na seção 3.4.1.1 e detalhado na seção 5.5). A leitura literária é uma ação que põe o leitor em movimento, em que é inegável a aquisição de novos conhecimentos, assim “ler é sempre mais acrescentamentos; a literatura, pelo seu caráter subjetivo e polissêmico, acresce ao humano, transforma-o” (SILVA, 2016, p. 24). Dentre as várias experiências de leitura realizadas no âmbito da BBDN, as rodas da tertúlia literária com os participantes com DV e suas adequações em prol do acesso e da disponibilidade dos textos, ensinou-me novas

---

<sup>162</sup> Entrevista concedida ao O Globo em 20/02/2010. <https://blogs.oglobo.globo.com/prosa/post/entrevista-com-michele-petit-autora-de-arte-de-ler-267856.html> - Acesso em 13/08/2021.

concepções de leitura e de letramento literário. A base dialógica das tertúlias, permitiu que os leitores com DV adquirida conversassem entre si com o texto (e acerca do texto) em busca de uma compreensão abrangente. Essa atividade foi aos poucos nos mostrando uma pedagogia da leitura, e surpreendeu-nos ainda mais, quando os participantes começaram a criar suas produções e a recriar por meio da escrita (a escrita ditada – que tratarei no capítulo analítico). Essa convergência, fez-me reconhecer que a leitura e a escrita são atos complementares. Para os participantes com DV adquirida, são atos que posso denominar como atos de (re)escre(VER), que constituir-se-ão em uma (re)escrita de si – aspectos que serão aprofundados pela análise dos dados da pesquisa.

Desse modo, a autonomia de que fala Souza (2019), na citação apresentada no início desta seção, tem um outro caráter para as pessoas com DV adquirida. A autonomia também deve existir, e, também, é almejada por elas, contudo, é uma autonomia na interdependência, princípio este que defendo que seja apreendido por todas as pessoas. Para os participantes com DV adquirida, o acesso à escrita/leitura se dá através do relacionamento com outros leitores e escritores (os ledores) e com os textos, que possibilita oportunidades de interação em torno da linguagem escrita. Uma experiência semelhante vivenciou Alberto Manguel, à época que foi leitor de Jorge Luís Borges, que descreve em “A história da leitura”:

Eu não lera muitos desses autores antes [sobre os autores que interessavam a Borges], e assim o ritual era curioso. Eu descobria um texto lendo-o em voz alta, enquanto Borges usava seus ouvidos como outros leitores usam os olhos, para esquadrihar a página em busca de uma palavra, de uma frase, de um parágrafo que confirme alguma lembrança. Enquanto eu lia, ele interrompia, fazendo comentários sobre o texto a fim de (suponho) tomar notas em sua mente. (MANGUEL, 2004, p. 325)

A interdependência é um princípio que se articula a outras camadas para uma vida na amorosidade e na reciprocidade: a solidariedade; a comunidade (de que fala Sousa Santos, 2000). Manguel (2004, p.30) comenta em várias ocasiões que a experiência de leitor trouxe também a ele muitos ganhos. Diz ele: “ler para Borges resultava sempre em um novo embaralhamento mental dos meus próprios livros; naquela noite, Kipling e Wilkins ficaram lado a lado na mesma estante imaginária”<sup>163</sup>.

A BBDN, como se verificará focalizado nos discursos das/dos participantes com DV, é a materialização do acesso à leitura para elas/eles, no sentido dado por Kalman (2004). Essa autora destaca que o acesso é uma categoria analítica que:

permite identificar como na interação entre os participantes, em eventos comunicativos, conhecimentos e práticas são apresentados, leitores e escritores,

<sup>163</sup> Manguel se refere à interação entre ele e Borges, quando lia para este acerca da obra de Kipling (“Beyond the pale”) e à intertextualidade estabelecida com a obra de John Wilkins. Comenta Manguel especificamente sobre esse evento: “Borges interrompeu-me após uma cena em que uma viúva hindu manda uma mensagem a seu amante, feita de diferentes objetos reunidos numa trouxa. chamou a atenção para a adequação poética disso e “se em voz alta se Kipling teria inventado aquela linguagem concreta e, não obstante, simbólica. Depois, como que consultando uma biblioteca mental, comparou-a com a “linguagem filosófica” de John Wilkins, na qual cada palavra é uma definição de si mesma” (MANGUEL, 2004, p. 30)

conceituações e usos; cobre dois aspectos fundamentais, *as rotas de acesso* (relacionamentos com outros leitores e escritores, com os textos, com o conhecimento da cultura escrita e dos propósitos e consequências de seu uso) e *as modalidades de apropriação* (os aspectos específicos para as práticas de linguagem escrita, seus conteúdos, formas, convenções; seus processos de significado e procedimentos de uso). (KALMAN, 2004, p. 26, grifos meus)

Isso posto, é preciso mencionar que as práticas de letramento, bem como os eventos de letramentos nas especificidades que envolvem as vidas dos participantes com DV adquirida estão substancialmente relacionados à BBDN. Este espaço-tempo é um espaço gerador de oportunidades de leitura e de escrita, além de criar oportunidades de participação desses sujeitos a múltiplas ações letradas. Os frequentadores da BBDN, participantes deste estudo têm ampliado as suas possibilidades de mobilidade, e conseqüentemente de oportunidades de participação em novas atividades, como retorno aos estudos, participação em grupos missionários, coral, aulas de música, criação de uma banda (de cegos: Grupo *Ohana*)<sup>164</sup>, dança circular, além de outras atividades coletivas.

#### 5.3.4 *Leitura e escrita Braille: signficidade tátil e relevos identitários*

Para uma análise crítica de discurso, que se fundamenta no conceito de prática social, é primordial investigar o atravessamento das relações de poder e hegemonia nas práticas sociodiscursivas que compõem a vida social. Esta é composta por redes interligadas de práticas sociais de diversos tipos como econômicas, políticas, culturais, da família, dentre outras (FAICLOUGH, 2001).

Portanto, situar as práticas de letramento de pessoas com DV adquirida e seus efeitos em suas vidas e relações demanda uma investigação de como as relações de poder e hegemonia afetam suas identidades, uma vez que se considera a predominância de uma ordem visiocêntrica do discurso (LIMA, MAGALHÃES. 2018). A predominância, refere-se à dificuldade de mudança desse polo de poder, haja vista, o preconceito residual contra as pessoas cegas (ainda) nos tempos atuais. Ou seja, a metaforização negativa da cegueira que fora construída secularmente, ainda perdura (como bem discutido nos capítulos 1 e 2). Um dos significados que identifiquei acerca dos usos do letramento para as/os participantes com DV é o que denomino nesta tese de “reencontro com a autoria/assinatura” (ver Seção 7.3.1), aspecto que está articulado a uma dimensão de aprendizagem, pois elas/eles sentem-se (satisfatoriamente) como aprendentes (sujeitos capazes de aprender) – o que denota uma *reaprendizagem*. Nessa perspectiva, o Sistema Braille, a escrita pontográfica representa tanto uma condição de aprendizagem quanto uma forma de acessar à leitura e à escrita.

<sup>164</sup> “Banda de cegos” é uma denominação dada pelos próprios participantes. *Ohana* é o nome do grupo escolhido pela idealizadora, pelo seu significado: “família” segundo a cultura havaiana.

Sousa (2015, p.83) nos faz refletir acerca do lugar do Sistema Braille no mundo da cultura e da comunicação: “que linguagem seria capaz de traduzir para o tato, de forma competente e abrangente, os vários domínios de significados que a escrita convencional já havia posto à disposição das sociedades, nos mais variados âmbitos do conhecimento humano?” É valiosa a pesquisa a que Sousa se debruçou em seu doutoramento acerca da escrita Braille e sua natureza semiótica.<sup>165</sup> A autora além de tratar da epigênese do Sistema de escrita tátil, apresenta-nos o relevo Braille e seus seis pontos como uma revolução semiótica e como mundividência tátil (a percepção do mundo por meio do complexo tátil). Como síntese dessa grande incursão semiótica feita por Sousa (2015) acerca dos aspectos da escrita Braille<sup>166</sup>, destaco que:

A pequena matriz dos seis pontos justapostos, ao mesmo tempo que instituía a pontografia como tradução para a escrita gráfica, firmava-se no cenário linguístico-semiótico-cultural como uma codificação autônoma, criando a partir da sua utilização por uma comunidade de pertença um conjunto genuíno de indagações, muitas das quais nem se quer foram consideradas pela ciência. (SOUSA, 2015, p. 83)

O pensamento científico-filosófico e psicológico tradicional mobilizou-se basicamente sobre abordagens visiocêntricas da cognição humana, tendencialmente, separando o diálogo entre os canais perceptivos tátil e visual (SOUSA, 2015). Não foi a ciência, segundo Sousa (2015), que estabeleceu o necessário diálogo entre essas linguagens perceptivas e suas respectivas produções, e sim a arte, por meio da exploração dos aspectos tátil-cinestésicos da fruição humana<sup>167</sup>. A ciência precisou surpreender-se com a forma de percepção do mundo, uma “*fala tátil*”, pelas coletividades cegas, ou seja, os recursos táteis, orais, olfativos e cinestésicos de que se apropriam. Sousa (2015) denominou o complexo perceptivo de que lança mão o sujeito cego de *mundividência tátil ou munditactência*. Destaco aqui esses aspectos, pois além de nos referirmos à escrita tátil como conquista a um direito humano de acesso à cultura (e a seus significados por meio da leitura e da escrita) e a singularidade da percepção/interpretação do mundo pelos sujeitos cegos, precisamos confrontar os mitos e crenças do senso comum ainda existentes em muitas culturas que prendem os indivíduos cingidos pela cegueira num mundo sem arte, sem significações, sem apreciações-apreensões, sem desejos, sem expectativas e até sem direitos. É preciso considerar a

<sup>165</sup> Tese defendida em 2004 pela PUC-SP intitulada “Aspectos Comunicativos da Percepção Tátil: a escrita em relevo como mecanismo semiótico da cultura”. A publicação em livro pela editora da UFPB (2015) apresenta alguns acréscimos e atualizações, além de um quê de poeticidade, segundo a apresentadora da obra Suelly Maux, e tem como título “O que vê a cegueira: a escrita Braille e sua natureza semiótica. Como é um assunto pouco conhecido e difundido, recomendo a leitura.

<sup>166</sup> Para quem ainda não conhece o Sistema Braille e sua riqueza (matriz de seis pontos justapostos em duas colunas e seis posições), como um tipo especial de signo, qualificador da fina percepção tátil, eu recomendo a sua aprendizagem. Eu, como professora de alguns cursos de extensão sobre o Sistema, digo que sua aprendizagem pelos videntes é relativamente fácil.

<sup>167</sup> Quando a ciência se ocupou do fenômeno da cegueira, não foi por ela exatamente o interesse, e sim em casos de que sujeitos com cegueira desde a infância, submetidos a cirurgias na idade adulta recuperaram parcial ou totalmente a visão, veja casos apresentados por Oliver sacks (1995), ou seja, a visão ainda era a maior preocupação, em que os mundos tátil e visual eram compreendidos como antagônicos. (SOUSA, 2015).

realidade da cegueira “num contexto mais amplo, aquele que indaga das especificidades de grupos ou indivíduos imersos numa cultura biológico-antropológica da sua própria espécie” (SOUSA, 2015, p.123), e que tem experiências e vivências significativas, intensas e criativas.

A compreensão (bem como a valorização) do modo cinestésico particular e complementar de ser, estar e perceber o mundo do indivíduo cego — a sua ação incorporada no mundo —, passa, a meu ver, pelo reconhecimento da escrita pontográfica, a escrita em relevo, como parte importante nesse complexo tátil de apreensão do mundo e seus significados. Portanto, considerando o contexto contemporâneo, tempos de tecnologias digitais,

não se pode deixar de levar em conta a imprescindibilidade da alfabetização em Braille para a aquisição da leitura e da escrita pelas pessoas cegas. Assim como a leitura e a escrita em tinta estão para o vidente em seu processo de letramento, o Braille está para a pessoa cega. Consideramos, aqui, o Sistema Braille em sua especificidade e condição de materializar ou corporificar o mundo não acessível à pessoa cega, por ser marcado pela visualidade. Ou seja, a interação do sujeito com deficiência visual com o mundo letrado se dá pela aquisição/pelo domínio da escrita em relevo. (FLORINDO, CONCEIÇÃO, 2020, p.6)

Em sua pesquisa, Lima (2015) encontrou discursos associados “à oposição braille versus computador” e discursos associados à “relação Braille e computador”. Esses dois discursos distintos, compõem um período que poderíamos denominar de transição, no qual, como informa Sousa (2015, p. 16), “as tecnologias informáticas pouco a pouco afirmam-se como matrizes privilegiadas para o acesso à afirmação por parte dos indivíduos cegos”, sobretudo os mais jovens. Com isso, tem-se na atualidade um tensionamento entre a cultura da escrita em relevo e a “nova onda tecnológica” (op. cit.). Estudos têm apontado para um processo chamado desbrailização, e, embora esses não sejam estudos quantitativos, apontam para “processos desbrailizantes” em muitos países (Sousa, 2015, p.173), trazendo preocupações aos estudiosos da área. Porém, é consenso entre esses pesquisadores que a razão para tal fenômeno não é a infiltração das tecnologias em nossas práticas sociais e educacionais. Dito de outro modo, não são as tecnologias em si, que ameaçam a validade e longevidade do Sistema Braille, enquanto bem imaterial e parte da história da escritura.

A subutilização do Braille refere-se, sobremaneira, ao processo de ensino-aprendizagem do código em relevo nas escolas e instituições educativas. Infelizmente, precisamos concordar com Sousa (2015) de que no sistema regular de ensino, muitas vezes, as crianças cegas não encontram educadores com o domínio do complexo tátil e suas especificidades para ensiná-las efetivamente. E ainda poderia se falar em uma possível acomodação de professores e estudantes. Concordo ainda com Sousa (2015, p. 176) de que no ambiente educacional, apegou-se a uma ideia determinista e apressada de que as tecnologias resolvem tudo, “de que as tecnologias informáticas substituirão de vez o sistema em relevo criado para a leitura e a escrita dos cegos”. A exemplo de outras tecnologias que

emergiram e nem por isso substituíram aquelas já existentes (como a televisão não substituiu o rádio, nem o livro digital substituiu o livro em papel – nunca se contou com tantas publicações impressas como nos tempos atuais), a informática não substituirá a função do código Braille na experiência cultural e letrada da pessoa cega, sobretudo as congênicas.

A cultura informática não é uma mera substituta da cultura da escrita, assim como o computador não é substituo do Braille, pelo contrário é um potencializador, visto que possibilita uma ampliação dos formatos de produção, armazenamento, distribuição e decodificação do texto Braille. Um computador comum com um software específico (gratuito) de decodificação em braille conectado a uma impressora específica permite produzir textos em braille para uso doméstico.<sup>168</sup> Apesar da dialogicidade complementar entre a mão, o cérebro, o relevo e o recurso técnico-informático, que constitui a experiência com a escritura de mulheres e homens cegos até a contemporaneidade, Sousa (2015, p.177) lança mão da metáfora “homo-linguístico-tátil-digital”, que segundo ela, reflete a atualização da “imparável semiose entre o sujeito cingido pela condição da cegueira e as vagas dos sinais da cultura”.

Outro exemplo de ampliação da visibilidade e do uso do Sistema Braille com o apoio da informática é o recurso *Linha braille*<sup>169</sup>, que permite ao leitor cego acessar em braille diferentes acervos armazenados em arquivos de computador de uma biblioteca, por exemplo. Contudo, como já sinalizei, esses grandes recursos de tecnologia assistiva têm custo extensivamente alto, o que não deveria ser impeditivo ao investimento do Estado na aquisição do recurso para escolas, bibliotecas, institutos federais e universidades. O debate em torno da tecnologia e sua relação com a desbrailização, ou seja, a diminuição do uso do Braille (ou sua subutilização) ainda está longe de acabar. Quando tratamos de tecnologia, precisamos discutir primeiramente acerca da disponibilidade tanto de recursos materiais quanto da conectividade. A ausência desses recursos produz novas e importantes exclusões, haja vista o panorama revelado pelas escolas públicas e a oferta de ensino remoto no contexto da pandemia do *covid-19* (que se impôs no mundo desde 2020).

A realidade dos participantes deste estudo, pessoas com cegueira adquirida, o que há de forma explícita ou implícita (na maior parte) é a reivindicação por uma forma de escrita, seja ela como for – “o direito a escrever alguma coisa” ou “o direito de escrever de alguma forma”, em braille ou no computador. Como pessoas que enxergavam, foram alfabetizadas no sistema convencional em tinta, possuindo então um razoável domínio de significação da língua escrita e sua estrutura gramatical. Não podendo chegar ao conhecimento do Sistema Braille, para os cegos tardios, o uso exclusivo dos equipamentos informáticos não lhes subtrairia o domínio da escrita, distintamente no caso de crianças e jovens cegos que não

<sup>168</sup> Quando estive à frente da Coordenação de Ações Inclusivas do IFB (2010-2014) pude adquirir uma pequena impressora braille e com esta pudemos assistir ao primeiro estudante cego recebido num dos cursos profissionais ofertados pelo instituto.

<sup>169</sup> Ver imagem disponibilizada nos anexos.

conhecerem a escrita tátil. Entretanto, nos discursos dos participantes desta pesquisa aparece o reconhecimento do código em relevo como forma de escrita e leitura para a pessoa com DV e, por isso, apresentam o desejo pela aprendizagem do Braille.

Principalmente para Samuel, Dorina, Marta, Edvaldo, Daniel e Heloísa, aprender o Braille é uma necessidade (lembrando que Eduardo, Fabrícia, Izabel e Liana já dominam o sistema, mas Constantino por questões de saúde não consegue aprender). Portanto, o Braille é considerado importante para todos os 11 participantes. No quadro seguinte, sintetizo acerca da relação deles com o sistema de escrita pontográfica.

**Quadro 27** - Sobre os usos e representações do Sistema Braille

SOBRE O SISTEMA BRAILLE (usos e representações) <sup>170</sup>	
<b>Dorina</b>	Devido a diabetes tem dificuldade em aprender a ler, mas insiste em aprender.
<b>Samuel</b>	Ressente-se de ter parado o aprendizado (devido à dificuldade com o tato)
<b>Constantino</b>	Por dificuldade nas mãos e no tato, não conseguiu mais ler.
<b>Edvaldo</b>	“Eu sei que é muito importante para nós DVs”
<b>Eduardo</b>	“Todo dia faço a leitura em braille” Sobre a Leitura; “Em braille, tudinho em braille”
<b>Daniel</b>	“Quero esse ano, quero aprender o braille”; “eu acho que eu possa aprender com o livro/tem livro lá em braille que ensina a fazer origami.”
<b>Fabrícia</b>	Lê e escreve em braille,
<b>Marta</b>	“Conheço só algumas letras do alfabeto, né, mas num consigo ler.”
<b>Heloísa</b>	“Eu acho que ... é libertador, né, pra um deficiente visual, que sabe braille.
<b>Liana</b>	Domina a leitura e a escrita, tem toda a Bíblia em braille e faz leituras diárias.
<b>Izabel</b>	Lê bem. Foi alfabetizada em braille aos 20 anos. “o que eu sei do braille é isso, assim, é escrever, ler, escrever.”

Quanto à identificação do Sistema Braille às pessoas com DV, como forma de escrita e de leitura, observei a admiração que alguns sentem em relação à desenvoltura de Fabrícia ao ler livros em braille.<sup>171</sup> Samuel, por exemplo, relaciona a leitura imediatamente ao código em relevo: “*eu num leio professora, porque aquilo que eu falei, eu ainda num sei ler o braille*” (SAMUEL)<sup>172</sup>. Heloísa (que tem baixa visão) tentou aprender o braille, assim que soube que sua visão estava diminuindo – embora não tenha conseguido, pois lia com os olhos e não com os dedos, à época — em função da presença do resíduo visual, a visão predomina como domínio cognitivo. Quando perguntado a ela acerca da relação das pessoas com DV com o sistema braille, ela respondeu o seguinte:

<sup>170</sup> Dados de campo e compilados das entrevistas individuais.

<sup>171</sup> Fabrícia é cega congênita, embora incluída numa escola regular, aprendeu o Sistema Braille numa escola especializada.

<sup>172</sup> Dado da entrevista individual realizada em 06/05/2019.

**[Excerto 5. 1]**<sup>173</sup>

Heloísa: Eu acho que... é libertador, né, pra um deficiente visual, que sabe braille.

Girlane: Por quê?

Heloísa: Porque ele torna mais depend/independente, né, quanto à questão da leitura mesmoo tendo os LIMITES da escrita braille, que a gente num/ a gente ainda é muito deficiente, ms o-o-o/ eu sinto mais oportunidades e muito mais independência do que não tem [ o braille], entendeu? MESMO pra questão profissional, né.

O braille representa o encontro da cegueira com a palavra, como nos lembra Martins (2010). Antes desse grande intento do francês Louis Braille, criado na terceira década do século XIX, o mundo das pessoas cegas era o mundo da oralidade somente. Mesmo que a audição seja muito importante como um dos sentidos mais acionados na cegueira, “a pessoa cega não é só ouvidos”.<sup>174</sup> Nesse sentido, o Braille como sistema de leitura e escrita é um elemento de identidade da pessoa cega. Esse código em relevo significa, portanto, o encontro, um contato direto e sem mediação com a palavra. Tocar os pontos em suas múltiplas configurações no espaço da célula braille<sup>175</sup> é tocar a escrita, e, ao mesmo tempo, ser tocado/a por ela. Joana Belarmino de Sousa, pessoa cega congênita, pesquisadora da Universidade Federal da Paraíba, caracteriza o código Braille “como sistema de tradução intersemiótica, propiciando o acesso [dos indivíduos cegos] a outros sistemas de modelização secundária, a exemplo da arte e, mais particularmente da literatura”. Diz-se tradução intersemiótica, pois Louis Braille desviou “do grafismo ao adotar o *pointisme* como forma de representação tátil do alfabeto convencional, [assegurando] ao código em relevo certa autonomia” (SOUSA, 2015, p. 55, grifo meu).

Os pesquisadores Silverman e Bell (2018) desenvolveram uma pesquisa para averiguação da associação entre as habilidades de leitura em Braille e o bem-estar subjetivo de adultos cegos. Eles identificaram que os indivíduos que eram leitores primários de Braille desde a infância e, também, aqueles que se tornaram leitores na idade adulta, apresentaram maior satisfação em várias áreas da vida do que aqueles que relataram não usar o Braille. Assim, os pesquisadores neste estudo, concluíram que:

Braille é uma ferramenta fundamental na caixa de ferramentas do indivíduo que não consegue ler impressos com eficiência. Neste estudo, os adultos que começaram a usar o braille cedo na vida tiveram os melhores resultados, mesmo aqueles com alguma visão residual. Essas descobertas mostram o valor de introduzir o braille na infância para qualquer pessoa que provavelmente não lerá impressos com eficiência na idade adulta, e do ensino do braille como o meio de leitura primário a ser usado na escola. Essa instrução de braille precoce e consistente pode não apenas melhorar o desempenho acadêmico e vocacional, mas também pode melhorar o bem-estar e a qualidade de vida, com esses ganhos persistindo na idade adulta. [...] Além disso, adolescentes e adultos com perda de visão podem se beneficiar muito com o ensino do braille. A instrução secundária em braille pode permitir que esses indivíduos mantenham suas habilidades de alfabetização e se ajustem efetivamente à perda de

<sup>173</sup> Dados da entrevista individual realizada em 22/08/2019.

<sup>174</sup> Almeida (2021) Comunicação pessoal.

<sup>175</sup> A célula ou cela Braille é um minúsculo retângulo de sulcos. Ver imagem nos anexos. “A célula Braille, percepto concreto, exibe em seu arranjo singular, em suas leis e regularidades, uma concepção de leitura e escrita capaz de falar a uma mente particular, a uma mente tátil” (SOUSA, 2015, p.86).



visão tanto prática quanto psicologicamente. Os programas de reabilitação para cegueira podem desejar expandir seus serviços em braille e incluir suporte à alfabetização em braille, como orientação, para ajudar os alunos secundários a incorporar braille em suas vidas diárias. (SILVERMAN; BELL, 2018)

Em contato com a professora Maria da Glória de Almeida, do Instituto Benjamin Constant, doutora em Letras pela PUC-Rio (2017), sobre como foi seu processo de escrita da tese, por saber que não utiliza o computador para a escrita, obtive o seguinte retorno, cujas palavras considero muito elucidativas quanto às especificidades de cada indivíduo com DV e sua relação particular com a escrita e a leitura:

Sou de um tempo em que as pessoas gostavam de controlar sua própria escrita. Assim, gosto de escrever em Braille, lendo e relendo o que produzo; lendo e modificando sempre porque não fico satisfeita de pronto. Assim, minha escrita fica mais fluida, não ficando engessada pelo uso da máquina (o computador) que confesso, me atrapalha. A escrita sendo repetida em meu ouvido [refere-se ao áudio do leitor de tela] me traz uma sensação de impessoalidade. Gosto de ler e refletir sobre aquilo que escrevo, mesmo que seja algo bastante simples. Sei que estou um tanto fora da curva, mas, não me preocupo muito com isso. Sim. Ditei meu trabalho e fiz, por isso, várias revisões. Entretanto, tudo deu certo. (comunicação pessoal, *email* de 25/09/19)

Nota-se a atribuição do braille à independência em relação à leitura por parte da pessoa cega. Eu particularmente compartilho dessa ideia, considerando a minha experiência de trabalho com pessoas com DV. Contudo, entendo que acima da independência, encontra-se a necessidade do exercício de um direito, o acesso à leitura (e à escrita), bem como a acessibilidade das práticas de leitura e escrita pelas coletividades cegas. Tanto a leitura quanto a escrita precisam ser disponibilizadas, facilitadas, construídas, por ações concretas do setor público, socialmente responsável. Como constatado por Lima e Magalhães (2018, p.1064) há um grande descompasso

entre o que se observa nas legislações e o que as pessoas cegas vivenciam ao se depararem com as barreiras arquitetônicas, atitudinais, informacionais, linguísticas entre outras, as quais permanecem reforçando uma suposta deficiência em pessoas que experienciam práticas de contato com a informação presente nas paisagens linguísticas (Coulmas, 2014) contemporâneas, fora dos padrões de uma hegemonia visiocêntrica.

Esse aspecto de que fala Lima (2015) está relacionado à questão apresentada por Kalman (2004) sobre disponibilidade e acesso necessários para os letramentos de grupos minoritários. Tais aspectos não podem ser negados, haja vista, de acordo com Sousa (2015, p.100), que argumenta com propriedade — aquela que emana, sobretudo, de uma experiência na carne — da transformação das coisas em textos (corporificação) como “estratégia por excelência que possibilitará ao nosso sujeito particular [a pessoa cega] ter alguma apreensão tanto das coisas com existência material real (objetos físicos) quanto dos objetos sem existência tangível.” Sousa argumenta ainda que embora a regra também seja válida para qualquer outro sujeito humano, especialmente, na contemporaneidade,

quando os grupos humanos só têm acesso a uma gama muito variada de objetos e coisas da experiência mediante a sua corporificação em textos. Ocorre que, no caso do nosso sujeito particular caracterizado pela ausência do código da visualidade, a gama de fenômenos que obrigatoriamente necessitam ser tomados em *corpo literário*, em *texto*, é nitidamente mais ampla. Tais constatações nos levam a supor que, nas épocas anteriores ao invento do código Braille, eram bastante limitadas as possibilidades de *corporificação* desses fenômenos em textos passíveis de serem decodificados pelos indivíduos cegos. Com o advento do código, no entanto, aumentou significativamente a gama de fenômenos, corpos e objetos que puderam então ser corporificados, tornados em *texto*, acontecimento que nos impele a pensar que o sujeito cingido pela condição da cegueira, ao tornar-se usuário desse novo invento, deixou de ser apenas ser *linguístico*, para converter-se com mais competência em *homo-táctilis-literário*. (SOUSA, 2015, 100-101, grifos da autora)

Realizei essa pequena incursão acerca do Sistema Braille e o acesso das coletividades cegas à cultura letrada, dentre os motivos já apresentados, para situar a compreensão do/a leitor/a de forma mais coerente ao universo dessas coletividades no que tange à discussão sobre os significados dos textos, questão a que discorro na próxima seção.

#### 5.4 *Linguagem e poder: os significados dos textos*

Castanheira, Green e Dixon (2007, p. 10), ao citarem Bloome (1986), vão dizer que letramento “envolve mais do que processos individuais de leitura e escrita; letramento, conforme proposto por Bloome, envolve também os contextos comunicativos compartilhados, nos quais o significado do que se entende por ações letradas é localmente definido”. É exatamente o contexto social e cultural o ponto crucial nos “Novos Estudos do Letramento” (NEL). Assim, o termo letramento no singular foi desafiado, passando a se considerar os múltiplos letramentos de acordo com Street (2012), e houve a necessidade de se entender que são diferentes os usos da leitura e da escrita nos mais variados contextos – estes marcados por inúmeras variações, como de domínio (escola, trabalho, família), tempo, espaço, situação. Street (1984, 2012, 2013, 2014), um dos principais estudiosos dos Novos Estudos do Letramento, reitera a importância da consideração dos aspectos socioculturais para o campo. Com base nessa proposição de Street (1984, 2012, 2013, 2014), venho detalhando os aspectos que constituem os contextos macro e o micro que envolvem as vidas das pessoas com cegueira adquirida, para se entender, a partir daí, os significados de ações letradas para esses sujeitos e as respectivas implicações em suas relações e identidades.

Tendo como quadro de referência teórica, a ADC e a Teoria Social do Letramento (Barton e Hamilton, 1998; 2000), os textos têm nessa pesquisa um duplo papel: como elementos de análise para a pesquisadora e como elementos das práticas de letramento das/dos participantes da pesquisa, sobretudo em contextos compartilhados. Quero destacar ainda, de acordo com Rios, (2010, p.178) o seguinte:

Como uma linha importante na ADC, os textos funcionam nos processos das atividades produzindo a vida social. Isso implica uma tarefa de análise textual que não reduza o discurso nem os elementos sociais, mas que os coloque juntos no elemento do discurso, que tem uma estrutura dupla de poderes geradores: sistemas semióticos (que incluem a linguagem verbal) e as ordens do discurso. O poder do semiótico é sua capacidade ilimitada de construir significado por meio de relações sintagmáticas [*gramaticais, semânticas, fonológicas*] e paradigmáticas [*com o contexto sociocultural*]. O poder das ordens do discurso é sua capacidade ilimitada de construir significados por meio de novas articulações entre discursos, gêneros e estilos. (acréscimos meus)

Como nos lembra Magalhães (2011, p. 221) “os textos são elementos dos eventos sociais, contribuições para a comunicação que podem ser repetidas, aceitas ou problematizadas”. E como tais, eles possuem efeitos. Geralmente consideramos os efeitos dos textos veiculados pelos meios midiáticos nas sociedades, a exemplo “da consolidação do poder hegemônico de determinados discursos como o da publicidade” (MAGALHÃES, 2004, p. 124), em que parte desse poder (da publicidade) está relacionado à especialização do conhecimento publicitário que ampliou sua capacidade “de impor determinados valores aos destinatários de suas mensagens” (op. cit.). De certo modo, a publicidade reflete os valores do neocapitalismo. No que concerne a esta pesquisa, percebemos o poder de influência das falas dos familiares nas vidas e relações dos participantes com DV adquirida. Não por uma especialização discursiva, mas na validação dessas falas ligadas à estrutura do parentesco, em que o lado da força é o do familiar que enxerga. Em diversas situações, observei o efeito de relatos capacitistas visiocêntricos – manifestação discursiva de poder na relação entre videntes e pessoas com cegueira – tomados como verdade, trazendo impactos nas identidades dos parentes com DV adquirida.

Quando se fala de efeitos dos textos, não se trata de uma relação determinista (causa e efeito) associada com certo texto ou seus aspectos. Contudo, há uma relação dialética entre o texto e o contexto social que determina os efeitos que os textos produzem sobre as pessoas (FAIRCLOUGH, 2001). Segundo Candido Junior (2016, p.40) “a razão pela qual se estuda os efeitos causais potenciais dos textos como elementos sociais reside no fato de exercerem influência sobre as nossas representações, atitudes, crenças e valores. É inegável o fato de os textos poderem influenciar pessoas e moldar identidades”. Em outras palavras pode-se dizer que:

Os textos são elementos dos eventos sociais que se relacionam dialeticamente com elementos não-discursivos. Dessa forma, os textos contribuem para definir os sentidos construídos nas práticas sociais. Mas são as práticas que controlam a seleção dessas possibilidades e sua manutenção ou transformação em domínios sociais particulares, por exemplo, no domínio da medicina, da religião ou do ensino. (MAGALHÃES, 2004, p.115)

Por vezes, no cotidiano das pessoas com DV adquirida, a manifestação não-discursiva se dá em atitudes de desprezo, desdém, inferiorização. Uma participante relatou para mim de

que deixou de participar de almoços na casa de familiares do esposo, pois sempre era deixada sozinha num canto, nunca fora convidada sequer para conhecer a grande área que compunha a residência. Como mencionado no capítulo anterior, as identidades são construídas discursivamente, realizando-se como modos de ser dos atores sociais (estilos), ou seja, como marcas que caracterizam os processos identificacionais e a forma como esses atores se veem e são vistos pelos outros (FAIRCLOUGH, 2003) — sobretudo pelos familiares, no que tange às/aos participantes com DV adquirida. Com base nessa perspectiva, não podemos compreender as identidades fora das relações. Como discutido no capítulo anterior, a identidade é marcada pela diferença. Em relação às/aos participantes desta pesquisa, há para além da (importante) diferença sensorial e de apreensão do mundo em relação àqueles que veem, há a diferença entre a identidade anterior que fora perdida (a de pessoa enxergante, o *self* passado) e a identidade que necessita incorporar (a de pessoa cega, o *self* presente). Trata-se, portanto, de um processo ao qual não há, indelevelmente, como se subtrair.

Em contextos de superdiversidade (MAGALHÃES, 2013, 2017) e de supermobilidade (LEMOS, 2009) em que vivem as sociedades contemporâneas, um aspecto muito generalista e que se contrapõe à diferença e à mobilidade (respectivamente) são as representações negativas e discriminatórias arraigadas a que ainda estão submetidos mulheres e homens que vivem a experiência da cegueira. Representações essas que vêm desde a antiguidade, passando pela modernidade e inculcada nas representações discursivas, nas relações sociais, nas práticas materiais, nas instituições, nas crenças e valores na/da contemporaneidade — aspecto que pude observar na triangulação da prática etnográfica à análise discursiva crítica. Mesmo diante das conquistas sociais postas pela Política dos Direitos Humanos e pelo MSD, estas não foram suficientes para alterarem as concepções (crenças e valores) depreciativas acerca da cegueira.

Apesar de todos os avanços sociais (como a ampliação dos direitos das pessoas com deficiência), culturais, linguísticos e tecnológicos, a diferença social e as desigualdades sociais se mantêm como exemplos das instabilidades e dos muitos paradoxos trazidos pela globalização econômica e sociocultural. Essa como fenômeno abarca uma concepção de letramento autônomo, ou como denominou Street (1984) um Modelo Autônomo de Letramento em que atribui o domínio da leitura e da escrita diretamente ao desenvolvimento cognitivo e, conseqüentemente, ao desenvolvimento econômico, tecnológico e cultural. Concepções essas que sustentam a ideologia neoliberal de progresso.

Dentre as várias razões que sustentam as críticas de Street (1984) a esse modelo, está a oposição entre a escrita e a oralidade, com a supremacia da escrita por sua suposta adequação e objetividade à linguagem científica. Em face ao Modelo Autônomo, o autor propôs o Modelo Ideológico de Letramento, o qual se apoia numa perspectiva crítica, considerando os diferentes contextos e práticas em que se situam os letramentos como

elementos fundamentais para se interpretar os significados desses letramentos para os atores sociais e suas respectivas comunidades, bem como os efeitos sociais nos contextos mais amplos. É por esse aspecto que o pesquisador tanto insiste nas investidas etnográficas quando se trata de pesquisas sobre letramentos. Para além de um contraponto, deve-se salientar que a relação entre os dois modelos é necessária, conforme explicita Lima (2015, p. 115):

É importante mencionar, no entanto, que denominar um dos modelos como ideológico não significa que o outro também não o seja. O letramento autônomo, uma vez que é produtor de discursos que agregam sentidos às práticas de leitura e de escrita de acordo com seus interesses e ideologias, é ideológico. O letramento ideológico, por sua vez, não pode ser considerado “autônomo” em relação ao letramento autônomo. Acreditamos ser essa denominação nitidamente marcada entre letramento autônomo e letramento ideológico uma maneira de enfatizar as cruéis e nefastas consequências que as ideologias do letramento autônomo geraram e têm gerado em tantas sociedades, principalmente quando estamos falando dos indivíduos que as integram, em especial aqueles e aquelas que não se enquadram nos padrões econômicos e sociais “universais” ditados por uma parcela ínfima do universo.

Sobre essa questão econômica, já fiz referências algumas vezes, pelo fato dela perpassar uma série de estratos da vida das pessoas, trazendo implicações e constrangimentos. A propósito das pessoas com DV adquirida focalizadas neste estudo, elas estão suprimidas de bens materiais e imateriais em função das restrições econômicas. Assim, frente a toda essa complexidade e diversidade de implicações, os efeitos dos letramentos precisam ser considerados dentro dos contextos culturais em que se inserem, isto significa que ações letradas têm diferentes efeitos, pois diferentes são os contextos.

Na próxima seção, abordarei a relação entre identidades e as normas, recursos e estruturas sociais existentes nas práticas socioculturais constituídas de letramentos. Nessa abordagem pretendo enfatizar a agência e o protagonismo dos textos e dos atores com DV. Isso significa discutir ainda o papel das atividades de leitura e dos textos escritos nos discursos ou nos discursos do letramento (RIOS, 2010), e nas adequações utilizados para a produção desses textos.

#### *5.4.1 Agência, protagonismo e identidades*

Considerando a escrita numa perspectiva crítica, conforme propõem os Novos Estudos do Letramento, e em consonância com os propósitos desta pesquisa, é imperativo sublinhar as dimensões da escrita como texto, da escrita como processo, a articulação da escrita com as identidades e a escrita como prática social em suas diferentes perspectivas ideológicas. As dimensões mais amplas revelam os significados dos atos de escrita ou práticas de escrita nas vidas das pessoas com DV adquirida, tanto quanto apontam processos mais amplos de mudança subjetiva, social e cultural.

Magalhães (2017) apoiando-se no conceito de ordens do discurso de Fairclough (2010) vai discutir o protagonismo da linguagem no contexto multifacetado brasileiro de ideologias linguísticas (a exemplo da supremacia da norma urbana de prestígio), o racismo e as questões de gênero. A autora sublinha que “o protagonismo da linguagem e dos textos precisa ser entendido em um cenário macro, bastante complexo, envolvendo diferentes escalas e forças antagônicas” (MAGALHÃES, 2017, p. 590). Entendo que, a propósito das/dos participantes desta investigação, há também um cenário macro envolvido, pois como apresentado nos capítulos 1 e 2 – e reiterado ao longo dos demais – ainda subsiste uma hegemonia cultural da visualidade (hegemonia visiocêntrica), ou seja, ainda não houve uma ruptura com as representações sociais do passado (negativas e estigmatizantes) acerca da cegueira. Pelo contrário, estas ainda se manifestam nas representações discursivas e na respectiva hierarquia visiocêntrica.

Essa hierarquia possibilita vantagens para aqueles/as que veem em detrimento das pessoas com cegueira. Aqueles/as detêm muito mais meios e recursos de acesso a conhecimentos especializados e à construção de textos, assim, mantendo seu status de “mais capazes”, “mais habilitados” “mais competentes” e assim por diante. Desse modo, as relações entre pessoas videntes e pessoas com cegueira são assimétricas, e suas ideologias (crenças, posições, valores e concepções) são manifestadas nas convenções discursivas. (E aqui nesse bojo), percebemos que “as identidades se constituem em relações sociais mediadas pela linguagem” (MAGALHÃES, 2006, p. 5); os discursos articulados em torno da cegueira e das pessoas com DV indexalizam eixos de exclusão: infortúnio-incapacidade-ignorância, conforme destacarei no capítulo 6.

Sendo uma dimensão significativa na elaboração de crenças, valores e concepções de mundo, o discurso, vai construir uma representação-identificação marginalizante para as pessoas cegas quando moldado pela ideologia capacitista visiocêntrica – aquela que representa as pessoas que não veem, como sujeitos dependentes e incapazes. Trata-se de uma complexidade estrutural que se reflete nos microcontextos. Entretanto, defendendo que os letramentos possibilitados a esse grupo são marcados pelo protagonismo, constituindo-se em ações emancipatórias que apontam demandas por equidade e respeito às suas escolhas e subjetividades.

Para as pessoas com DV adquirida, o protagonismo é alcançado não apenas no/pelo texto em si, no que ele discute e apresenta, mas no ato de ter sido produzido – no contexto das limitações de recursos, condições adversas e descrédito nas suas capacidades por parte das pessoas videntes ao redor, sobretudo alguns familiares, conforme será explanado no capítulo de análise (Capítulo 7) – e, assim, coloca em relevo uma posição oposta à imobilidade e à negação do poder fazer/ser/sentir. Nessa direção, Magalhães (2017, p. 584) comenta que “para o protagonismo da linguagem, é fundamental que os textos sejam entendidos em

relação às práticas sociais e aos discursos específicos em que se situam, pois é aí que podem atuar.”

Assim, em relação aos discursos capacitistas visiocêntricos, os textos construídos pelas pessoas com DV adquirida são agentes. Isso significa dizer que trata de uma força agenciadora assumida pelos textos de que fala Magalhães (2017), porque as pessoas com DV adquirida quando se colocam como falantes e escreventes de textos, agenciam-se e são agenciadas por esses textos. São as seguintes características elencadas por Magalhães (2017, p. 585) que identificam o protagonismo de textos: (i) “o poder de produzir significados e evocar lembranças”; (ii) “a portabilidade no tempo, no espaço e no contexto”; (iii) “durabilidade”; (iv) “os efeitos causais”, com construção de identidades e destaque para certos aspectos do mundo social. Essas características foram observadas e identificadas sobretudo nos eventos de letramento configurados pelas tertúlias literárias, as quais descreverei na próxima seção.

A meu ver, no contexto das restrições a que estão submetidas as pessoas com DV adquirida, colocarem-se como produtores de textos, por meio dos quais expressam suas emoções, expectativas, criatividade, é um ato de insurgência. Insurgência em resgatar uma autoconfiança, antes perdida ou anulada. Apropriadas são as palavras de Guiddens (2003, p.11) para essas pessoas, de que “a confiança gera aquele ‘salto de fé’ que o envolvimento prático demanda”. O resgate da autoconfiança é uma das condições para o alceamento<sup>176</sup> da pessoa com DV em relação à sua nova identidade. Outro aspecto a ser considerado no protagonismo dos textos e da linguagem são os atos de agência (MAGALHÃES, 2017). Segundo Magalhães (2013, p.365), “a agência estabelece relação entre as identidades e a ética nas práticas e nos eventos sociais (com suas atividades), nos discursos e textos, nas relações sociais, crenças e histórias pessoais, e no mundo material (objetos, instrumentos e tecnologias)”. As atividades de letramentos e seus respectivos textos são dinâmicas, visto que alteram as concepções que os participantes têm deles mesmos e da produção escrita.

Para as pessoas com DV adquirida, os atos de agência estão diretamente relacionados a colocarem-se em mobilidade, o que lhes devolve o sentido de capacidade e protagonismo sobre suas próprias vidas. No capítulo seguinte (capítulo 6), discutirei o conceito de mobilidade em suas amplas dimensões (e intensidade na vida das pessoas com DV) com base na análise dos dados cotejada pelas observações de campo. Nesse sentido, para além da pergunta sobre o que as pessoas com DV adquirida fazem com os textos, devemos perguntar o que os textos fazem com elas (COM, enquanto cooperação). Isso inclui a compreensão de quais funções esses textos servem e como os atores com DV adquirida se apropriam e entendem tal apropriação. Sabemos que há estruturas sociais que constroem

---

<sup>176</sup> O conceito será apresentado e explicitado no próximo capítulo.

a agência desses atores sociais (a regulação/subalternização, por exemplo, que aprofundarei nos capítulos analíticos 6 e 7), contudo também sabemos que há possibilidades de agência. No caso particular desta pesquisa, o interesse maior é dar destaque às transformações empenhadas por esses atores e não a reprodução de tais estruturas.

Como já destacado, as atividades de letramento (de leitura e escrita) a que estão envolvidos os participantes com DV adquirida, constituem-se como práticas de resistência, cujos significados sociais revelados (que, em conjunto, denominarei de “reinvenção de si”) – conforme apontado nos capítulos de análise – contrapõem à dependência/regulação/subalternização, e tornam viáveis outros modos de viver, ser, pensar e existir na cegueira. Modos calcados em relações de interdependência e solidariedade e não em assimetrias entre aquelas/aqueles que veem e aquelas/aqueles com DV. Tais possibilidades selecionadas pelas práticas transformadoras exercerão influência nos domínios sociais particulares, por exemplo, no domínio da família, da cultura, da educação, do trabalho, da saúde.

Entretanto, há de se considerar como fundamental a formação de novas mentalidades (e outras metaforizações) em relação às pessoas com cegueira por meio de textos (e o uso social da leitura e da escrita) e a diversificação dos letramentos disponibilizados a elas e que destaquem suas potencialidades e especificidades, fortalecendo suas identidades. Sabe-se que as ações discursivas expressas nas leis ainda não são suficientes para uma satisfatória mudança social, portanto, deve-se investir em outras ações que materializem essas ações discursivas. Dar disponibilidade e acesso aos letramentos às pessoas com DV, em geral, e as pessoas com DV adquirida, em particular, é entender as implicações dos letramentos como uma ferramenta para a/de solidariedade e mudança social.

Em meu trabalho de campo busquei observar muitos eventos, sobretudo de letramentos, aos quais as pessoas com DV se engajaram e posteriormente, procurei verificar as representações discursivas quanto a esses eventos para buscar a compreensão do sentido e significados construídos por elas acerca de suas posições nesses eventos. Uma das atividades desenvolvidas no âmbito da BBDN que se constitui num evento de letramento é a tertúlia literária, de que trato no próximo tópico.

### *5.5 Tertúlia Literária: atos (e arte) de leitura e escrita*

Estudos da psicologia mostram que o campo do perceber envolve uma gama de experiências complexas, para além da dimensão utilitária e funcional da vida cotidiana. Outras percepções, a exemplo das experiências contemplativas e de apreciação, mobilizam uma atenção, considerada de qualidade especial, sem necessariamente se referir a situações extraordinárias (KASTRUP, 2007). Nessa perspectiva, Kastrup (2007) apoiada nos estudos



de Bergson (2006), Depraz, Varela e Vermersch (2003) e com base em seu trabalho de campo com pessoas com DV adquirida (que ela denomina de cegos tardios<sup>177</sup>), discute acerca das duas mudanças da atenção, enquanto um processo complexo, composto de distintas variedades e gestos intencionais, como: o redirecionamento da visão para o tato e a reversão, na qual a atenção sofre uma mudança de qualidade. A primeira é considerada uma atenção de ordem funcional, pois é voltada para a vida prática e a outra é uma atenção suplementar, que atua nos processos de invenção.

Como base nessa premissa, eu entendo a apreciação do texto e da linguagem literária como uma experiência não utilitária, e como tal, aciona uma atenção especial, pois requer uma mudança de qualidade ou redirecionamento da atenção, considerada por Bergson (2006), como suplementar, aquela que não está submetida a uma finalidade. Ou seja, durante os processos de criação, a exemplo da apreciação estética, ou da criação de um poema, uma atenção suplementar é mobilizada, caracterizando uma atitude cognitiva de abertura ao encontro de algo que não se esperava necessariamente (KASTRUP, 2007).

Sabemos que o tempo e o espaço determinam que algumas ações e formas de interação sejam mais adequadas e possíveis do que outras. Nesse sentido, considero que a BBDN um espaço-tempo que constrói atividades de letramento possíveis às pessoas com DV adquirida que lá chegam. Uma dessas atividades é uma tertúlia literária, da qual eu mesma, me coloquei como proponente. A tertúlia constitui-se num projeto de letramento crítico, com foco na agenciamento (DIAS; COROA; LIMA, 2018), e na resistência aos limites impostos pelas barreiras. Posso dizer dessa atividade pois pude participar/ mediar semanalmente durante dois anos presenciais (2018, 2019). A atividade consistiu em leitura de livros, escrita de textos, interpretação e análise de textos literários, análise de situações locais e situações da vida cotidiana, discussão de questões familiares e culturais compartilhadas, e exploração de dilemas da acessibilidade nas vidas com DV e respectiva construção discursiva referente à construção de relações de equidade e de garantia de direitos.

A proposição da atividade da tertúlia literária baseou-se na perspectiva de criar espaços geradores de leitura, escrita e ampliação das oportunidades de participação, aspectos esses muito caros ao meu público particular. A seguir apresento uma figura que sintetiza a dinâmica do evento de letramento, realizado com o público dom DV adquirida, no espaço-tempo da BBDN, denominado “Tertúlia Literária: Prosa à luz de Louis Braille”.

---

<sup>177</sup> “Os cegos tardios constituem casos bastante efetivos de deficiência visual adquirida, sendo palco de processos de aprendizagem e, em última análise, de uma exigência de profunda reinvenção cognitiva. O funcionamento cognitivo na cegueira adquirida guarda, por certo, diversos pontos em comum com o dos videntes e dos cegos congênitos, todavia é fundamental investigar suas possíveis especificidades.” (KASTRUP, 2007, p. 70)

Figura 12 - Etapas da dinâmica da tertúlia literária às/aos participantes com DV



Fonte: Elaboração da autora com base no evento realizado

As tertúlias literárias, em sua tradição, são estruturadas em princípios que garantem uma metodologia dialógica e aberta. Tais princípios são apresentados por Confepa (1999) e Flecha (1997). Ao me deter na reflexão desses princípios e me apropriar da metodologia para a realização das tertúlias com os participantes com DV, percebi a aproximação deles bem como da dinâmica da tertúlia com as propostas pedagógicas de Paulo Freire: a pedagogia da autonomia, a pedagogia da esperança, ambas passando pelo processo de conscientização com vistas à emancipação. Os referidos princípios (e respectivas descrições) adequados à tertúlia literária com as pessoas com DV no ambiente da BBDN são os seguintes:

- (i) *diálogo igualitário*: todas as falas e contribuições são respeitadas e incentivadas, sem imposição de uma sobre a outra;

- (ii) *inteligência cultural*: toda pessoa com DV tem o que contribuir, pois tem uma inteligência cultural que se constrói ao longo das experiências da vida;
- (iii) *transformação*: lendo, refletindo e dialogando, a pessoa pode superar suas próprias limitações ou limitações impostas pelo ambiente ou por outras pessoas;
- (iv) *dimensão instrumental da educação*: o diálogo em torno do texto literário influencia que se aprendam novos conhecimentos como aqueles em relação aos aspectos formais, literários, históricos, políticos, linguísticos (semânticos e discursivos), além do exercício da escrita autoral;
- (v) *criação de sentido*<sup>178</sup>: como uma atividade de letramento, marcada pela agenciamento, as/os participantes com DV além da ressignificação do próprio sentido da vida, uma vida que supera a cegueira, têm a possibilidade da construção de novos sentidos para as coisas, para a própria ação no mundo (baseado nas práticas discursivas e literárias), o leitor pode aprender a realizar suas próprias perguntas acerca do texto e acerca de sua compreensão;
- (vi) *solidariedade*: podem participar da tertúlia pessoas com deficiência visual de qualquer gênero, classe econômica ou escolaridade, alfabetizadas ou não; e, também, pessoas videntes;
- (vii) *igualdade de diferenças*: todas as pessoas participantes da tertúlia são iguais em direitos, participação e potencialidades; sendo reconhecidas suas diferenças no pensar, no sentir e no criar.

Desde a primeira etapa da dinâmica da tertúlia, esses princípios estão presentes (são levados em conta). A figura da mediadora é daquela que acompanha de forma calorosa e possibilita o encontro com o texto, com a leitura, evidenciando, assim, a sua própria relação com os livros e a leitura. Penso que alguém que gosta de livros e de leitura é capaz de buscar vencer as barreiras de disponibilidade e de acesso, e construir maneiras de interagir com textos e com pessoas com DV adquirida, de forma que estas estabeleçam suas próprias relações com esses textos. As interações estão descritas nas atividades que compõem as etapas apresentadas na figura 12. Esse rol de atividades em torno da leitura e dos textos mostra a interação, o dinamismo, a dialogicidade e a abertura das ações letradas realizadas pela tertúlia literária.

Por meio de um conto ou poema qualquer escrito em outro tempo, os participantes com DV adquirida podem ler, indiretamente, páginas de suas próprias dores, podem contar sua própria história de outro modo e ainda compartilhá-la na roda com seus pares e a professora mediadora. Assim, novos sentidos vão sendo construídos dessas

---

<sup>178</sup> Em relação ao sentido do próprio texto literário, tem-se as seguintes características conforme Jouve (2012, p. 84; 92) "ele é diverso; ele não é inteiramente conceitualizado; ele ilumina as dimensões do humano."; "ele passa, em grande parte, pela forma." A forma é o que constitui a propriedade da exemplificação do texto literário.

intersubjetividades por meio do espaço de oralidade (em que se pode falar) e de escuta, pois são *co-movidas* as experiências (YUNES, 2003)<sup>179</sup>. Daí, o gosto pela leitura vai se estabelecendo. Consoante a esse entendimento, disponho da seguinte afirmação de Yunes (2003, p. 10), de que

ler é desfazer a certeza dura e vacilar com a confiança de que perdendo há mais a encontrar: a linguagem não se esgota no sentido atribuído historicamente, suspenso sobre seu uso cotidiano. Não é à toa o recurso à alegoria, à parábola, à poesia para driblar o endurecimento dos discursos. As palavras vivem *entre* os homens e a ninguém pertencem com exclusividade. Se as palavras dependem de quem as diz para terem este ou aquele sentido, é importante conhecer o sujeito que as controla, escolhe e usa. Do mesmo modo, quem lê o faz com toda a sua carga pessoal de vida e experiência, consciente ou não dela, e atribui ao lido marcas pessoais de memória, intelectual e emocional. Para ler, portanto, é necessário que estejamos minimamente dispostos a desvelar o *sujeito que somos* – ou seja, lugar *do qual nos pronunciamos* – ou que *desejamos construir* pela tomada de consciência da linguagem e de nossa história, nos traços deixados pelas memórias particulares, coletivas e institucionais. (grifos da autora).

Por meio da apreciação da leitura literária (auditiva) – ver 3ª etapa da tertúlia –, considero que os participantes com DV experienciam o que a psicologia denomina de conversão da atenção, ou seja, a atenção suplementar é ativada no lugar da atenção instrumental. Os participantes, durante o tempo de participação na roda de leitura têm a oportunidade de aquietarem-se, pois sua atenção não precisa estar diretamente focada numa ação prática; de prestar atenção para dar conta da execução de uma tarefa, de seu deslocamento na cidade, ou de um compromisso social. Nessas atividades, que se fazem complexas, exige-se da pessoa cega a distribuição da atenção entre os sentidos (KASTRUP, 2007). Na roda da tertúlia, com a apreciação estética de um poema, de uma crônica ou conto, ocorre o que Kastrup (2007) chama de o alargamento da percepção, pois emoções e subjetividades estão sendo ativadas.

A experiência de campo relatada por Kastrup (2007) relaciona-se ao trabalho com a cerâmica feita por pessoas com DV adquirida em uma oficina do Instituto Benjamin Constant. Nesse sentido, percebo a equivalência da experiência com a modelagem da escultura à experiência da apreciação de uma leitura literária com o grupo de pessoas com DV adquirida. Enquanto a primeira relaciona-se à percepção háptica, a segunda relaciona-se com a percepção auditiva. Tato (percepção proximal) e audição (percepção à distância) são os sentidos mais ativados como domínio cognitivo (após a perda da visão) na aprendizagem do redirecionamento da atenção – trata-se de aprendizagem, uma vez que não se dá de forma imediata. Em outras palavras, a experiência da arte, a propósito da arte literária, pode provocar a inversão de uma atitude de busca, intencional, para uma “atitude de abertura, contato e receptividade” (op. cit, p.73). Nas palavras de Kastrup (2007, p.72):

<sup>179</sup> A presença do movimento, da mobilidade. Esta é uma metáfora e a metacategoria central desta tese.

As experiências perceptivas não utilitárias, muitas vezes, mobilizam uma atenção de qualidade especial que, conforme veremos, está envolvida nos processos de invenção de mundo e de si. É preciso sublinhar, entretanto, que não estamos nos referindo apenas a situações excepcionais de invenção, mas a de diferentes experiências que se dão no âmbito da vida cotidiana transpondo, em certos momentos, sua dimensão meramente pragmática (Kastrup, 1999). (KASTRUP, 200, p.72).

A atitude de contato e receptividade (abertura) é verificada na dinâmica da tertúlia literária realizada com os participantes com DV no espaço-tempo da BBDN, que embora apoiadas numa metodologia, é aberta e não exige focalização em tarefas, pois não segue objetivos pré-determinados. A atitude de abertura da atenção de que trata Kastrup (2007) é suscitada, no âmbito da tertúlia, sobretudo a partir leitura (audição) do texto que acontece entre a terceira e quarta etapas (Figura 12), culminando na sétima etapa, com a produção autoral de textos literários: poemas, crônicas, contos, letras de músicas. Dentre muitas razões<sup>180</sup>, também por esta que discuto aqui – a da ativação da atenção suplementar para a inventividade da escrita autoral – que defendo a leitura e a escrita como direito (COULMAS, 2014) para as pessoas que perdem a visão na idade adulta. Esses aspectos tanto são observados quanto vivenciados no contexto do evento “tertúlia literária” de que participam as pessoas com DV adquirida. E respeitando o horizonte de experiência do leitor, na condição de mediadora, busquei criar estratégias para que os leitores com DV criassem expectativas diante do texto, sentindo-se provocados a lê-lo, a viver seus conflitos e a discuti-lo. A perspectiva de trabalho com a leitura, baseia-se na premissa de que ela não é uma forma neutra, é um ato político (SILVA, 2016). A leitura, enquanto prática social, pressupõe um leitor ativo.

O leitor deve ler considerando o conteúdo do texto, as intenções do autor, as formas pelas quais o texto se constitui e, sobretudo, deve ler relacionando as ideias ao seu mundo interior e social para, além da representação, propor questionamentos e novas elaborações, novas jogadas interpretativas. A leitura, enquanto ato político, contribui para o crescimento do leitor, não é apenas mera decodificação ou esquartejamento do texto. É uma dinâmica que movimenta aquele que lê e que o coloca no mundo com um novo olhar, olhos de busca de quem realiza travessias. (SILVA, 2016, p. 97)

A 5ª etapa da dinâmica da tertúlia literária está descrita como “exercitação da intertextualidade”, sendo que esta localização numa etapa específica se dá para fins de ilustração, visto que esta ação pode ocorrer em diversos momentos. A própria dinâmica da roda de leitura e interação em torno dos textos já constrói relações intertextuais. Sabemos que quer seja no evento da leitura de um texto, na escrita de um poema, ou em uma conversa, os participantes estão engajados em intertextualidade. Há diferentes níveis e modos em que textos orais ou escritos se justapõem em uma rede intertextual (CASTANHEIRA, GREEN E DIXON, 2007). Segundo as autoras citadas “a intertextualidade é uma construção social, produzida à medida que participantes de um grupo agem e reagem uns com os outros, e para

<sup>180</sup> Conforme se apresentam nos dados e nas análises nos capítulos 6 e 7.

ser realizada precisa ser proposta, reconhecida, aceita e possuir significado social” (ib. *ibid*, p. 29). Os significados e importância ao que fazem e falam os participantes, bem como o lugar que ocupam no contexto dessas interações e letramentos serão apresentados nos capítulos seguintes, os capítulos de análise: 6 e 7.

Em relação ao acesso aos textos, Kalman (2004, p. 99) na esteira de Heath (1983) vai dizer que “a linguagem escrita vive em um mundo de fala, da oralidade que alimenta e, também, se espalha por ela. Por meio da participação na interação verbal que ocorre em torno do texto escrito, constroem-se vias de acesso à cultura escrita”.<sup>181</sup> É exatamente desse modo que é possível a disponibilidade e acesso ao texto pelos participantes com DV adquirida, o que é fomentado pelas tertúlias literárias que são eventos de letramento que foram realizados por mim – na condição de voluntária – semanalmente no espaço da biblioteca. A leitura, as interpretações, a escrita de textos ocorreram em torno do apoio da oralidade. A interação verbal também possibilitou a vivência e ampliação dos sete princípios de uma atividade solidária e democrática como deve ser uma tertúlia literária. Para além da aprendizagem de aspectos literários, históricos, políticos, linguísticos, há construção de sentidos (ideias, perspectivas, projetos) para a vida através de ações letradas, em que permitiram a construção de laços de solidariedade, de reconhecimento das capacidades e valorização das diferenças no pensar, no sentir e no criar/agir. Nesse sentido, concordo com Yunes (2003, p.14) de que

a capacidade de viver de forma mais harmônica e qualitativa está, portanto, enlaçada à de capacidade de ler, se o sujeito todo está mobilizado, quer emocional, quer intelectual, quer socialmente. [...] podemos ao menos supor, com alguma razão fundada, que as narrativas e os relatos de qualquer gênero podem favorecer intensamente esta apropriação e criação do discurso pessoal, forjando a subjetividade no processo interativo que, pouco a pouco, alcance autonomia sem perder o diálogo. Ler é reconhecer seu discurso entre outros, tocado por eles, apesar da diferença.

A evidência dos saberes das pessoas com DV (participantes desta pesquisa) tanto nas interações proporcionadas pela tertúlia literária, quanto na produção de outros textos literários, me permite considerar que a presença e a palavra desse grupo podem estar em todos os espaços sociais, e ainda, na universidade. As pessoas com cegueira ao longo da história foram marginalizadas e estigmatizadas ao universo da escuridão e do infortúnio, como se não houvesse vida criativa e produção de conhecimento na cegueira, e ainda hoje sofrem de vários tipos de violência: como a regulação (um tipo de tutela) e a subalternização. Essa é uma prática de violência simbólica, que também é uma prática (sociocultural) velada, uma vez que não é facilmente percebida para aqueles que estão fora dos microcontextos.

As pessoas com deficiência em geral sofrem de “capacitismo”. E as pessoas com DV são desvalorizadas e limitadas por sua condição sensorial que lhes restringe o acesso ao

<sup>181</sup> No original: “a lengua escrita vive en un mundo de habla, de la oralidad se alimenta y también a través de ella se difunde. Mediante la participación en la interacción verbal que se da alrededor del texto escrito se construyen vías de acceso a la cultura escrita.”

conhecimento. Por isso, eu denomino essa postura de *capacitismo visiocêntrico*. Como educadora da área da linguagem e minha experiência como mediadora de tertúlias literárias, considero a leitura e a escrita como meios e tecnologias de ação ativa e transformadora, em consonância com a premissa de Graça Graúna (2015, p.144), de unir literatura, educação e direitos humanos: “A cada leitura de mim e do outro, foi se ampliando a minha busca por um lugar no mundo. É algo semelhante ao que estampeei em outro poema que escrevi também há bastante tempo. Atrevidamente, escrevi originalmente em espanhol e depois em português (ou na língua do colonizador, como alguns *parentes* costumam dizer)” (grifo meu).

A vida é puro movimento que se alia ao infinito. É criação constante. Nela, os afetos não compreendem um início e um fim, mas o entre na relação corpo-obra-mundo que coloca em invenção os infinitos movimentos da atividade afetiva no cosmo. Ascender no mundo uma outra forma de sentir, perceber, pensar, atuar e experimentar na vida é um dos efeitos da obra de arte, na criação de novos possíveis no movimento inerente à vida. Se não há movimento, não há a vida. Uma vez que o movimento é contínuo, rapidamente a vida convoca novas atualizações que permitem o corpo vibrar a sua potência de existir (p.132)

Para aqueles que adquirem a cegueira, não apenas atualizações são convocadas, mais do que isso, é-lhes convocada uma reinvenção, uma reescrita da própria vida, e em torno dos modos de atribuir sentidos, perceber e agir sobre a realidade. Para esses sujeitos, toda a experiência é necessária, uma experiência real, não virtual e, também, experiências compartilhadas. Considero ainda, a exemplo dos letramentos experimentados pelas tertúlias literárias que

A literatura em particular, em todas as suas formas (mitos e lendas, contos, poesia, romances, teatro, diários íntimos, quadrinhos, livros ilustrados, ensaios (desde o momento em que são escritos), fornece um suporte muito notável para despertar a interioridade, colocar em movimento o pensamento, reaviva a atividade de simbolização e construção de sentido, além de estimular experiências inéditas de compartilhamento. [...] os meninos e meninas desmobilizados do conflito de armado colombiano que, a partir do desvio de uma história ou de uma metáfora poética, passam a se tornar narradores de sua própria história. Nesse caso, a literatura, muito mais do que uma ferramenta pedagógica, é uma reserva de beber para criar ou preservar intervalos onde se respire, dê sentido à vida, sonhe com ela, pense nela. (PETIT, 2009, p.296)

Filio-me as proposições de Petit (2009) e Graúna (2015), pois são muitas as redes de elos que se escondem na opacidade da linguagem e dos processos históricos. Contudo, há muitas conexões entre diferentes lutas sociais no combate às situações de desvantagens, aos sistemas de opressão e à ausência de oportunidades. Portanto, a oportunidade à educação, à expressão das vozes desses grupos precisa ser cavada continuamente. E a literatura é uma forma potente e potencializadora dessas vozes. “E o subalterno pode falar”. Portanto, precisamos pensar a leitura e a escrita, como experiência, e de acordo com Kramer (2003, p.67), entendendo-as como “lócus da indignação e da resistência”, significando (ainda) para aqueles que perdem a visão, uma forma de movimento. A tertúlia literária constitui-se em um

letramento-em-movimento com diferentes modos de ler, diferentes modos de escrever, e as interações dos participantes com os textos os colocam em atividade, agenciando-os.

### *Algumas considerações*

Apesar de transformações no contexto social trazidas pelo Modelo Social da Deficiência, a vida das pessoas com DV adquirida sofre inúmeros constrangimentos e efeitos de discurso capacitistas visiocêntrico. Pensar os letramentos a que estão envolvidas as pessoas com DV adquirida (em que perda da visão instalada produz uma redução das ações automáticas e um aumento da participação da atenção nas mais simples tarefas da vida cotidiana, conforme Kastrup (2007) é pensar em especificidades e em aprendizagem, isto que ações, acessos, apropriação que envolvem os letramentos mesmo da cotidianidade (letramentos da vida) necessitam ser reaprendidos em novos suportes, recursos e estratégias. Assim, falar em fazer textual para o grupo de pessoas que contribuíram com a pesquisa, não é falar necessariamente em tecnologia, ou suportes inovadores. Mas é falar em formas alternativas, criativas, muitas vezes complexas e extraordinárias e, que ainda se colocam como de resistência frente às inúmeras barreiras apresentadas, desde a disponibilidade, o acesso (e a mediação) e a concretização da experiência. Portanto, discutir sobre os letramentos das pessoas com DV adquirida e respectivos eventos de letramento, levando em questão as interações, os valores, as questões de identidade e poder, constitui um estudo crítico e reflexivo. Ou seja, tais aspectos que também perpassam a discussão sobre identidades e assimetrias instigam uma reflexão sobre os significados dos letramentos, assim como suas implicações para pessoas enquanto indivíduos e comunidade.

Contudo, como direito, não como obrigatoriedade formal de uso da escrita, eventos e práticas de letramento precisam fazer parte da vida comum dessas pessoas, pois embora comuns esses letramentos situados estão relacionados a eventos sociais e práticas mais amplas (BARTON, PAPEN, 2010). Portanto, as ações letradas e a participação em eventos de letramento para esse grupo específico têm significados muito singulares, moldando suas relações e sendo moldado por elas. Diante dessa focalização, os letramentos das pessoas com DV adquirida deste estudo, inserem-se numa perspectiva ideológica de letramento (STREET, 2012; 2014).

Tendo em mente que a ADC, dentre outros aspectos que a caracterizam, discute as estruturas e as estratégias discursivas de dominação ou de resistência, assim como mantém uma postura solidária em relação aos grupos minoritários, acreditamos que a tertúlia seja uma forma de letramento alternativo bem distinto das formas escolarizadas e pedagogizadas associadas à concepção do modelo “autônomo do letramento” tão criticado por Street (2014). É um imperativo considerar o contexto social e cultural para estudiosos do campo dos Estudos



do Letramento, bem como para os analistas críticos de discurso. Assim, a atividade da “tertúlia literária” é o que é para o grupo de pessoas com DV em razão do contexto comum que vivenciam, ou seja, a própria condição de cegueira adquirida e a participação numa comunidade de afinidade, proporcionada pela biblioteca e seu acolhimento.

Dessa maneira, defendo que o contexto situado e as práticas letradas situadas construídas pelos sujeitos com DV configuram-se política e ideologicamente, pois consideram justamente as reações das pessoas com DV ao letramento proposto e compartilhado. As reações a que me refiro serão apresentadas nas análises nos capítulos 6 e 7.



## 6º CAPÍTULO

*DA IMOBILIDADE AO ENCONTRO DA AGENCIAÇÃO*

Se a deficiência é produzida no encontro de uma sociedade pouco sensível com determinadas diferenças, a gente tem, aqui, uma questão para resolver, uma questão histórica para resolver. Qual é o nosso lugar, qual é o meu lugar nessa luta e qual é o lugar de vocês? Então quem luta no campo da luta das pessoas com deficiência? Só as pessoas com deficiência?

Porque se essa luta ficar só com a gente, a gente não vai andar.

Porque enquanto a gente tiver [sic] lutando, outra parte vai estar produzindo [sic] a deficiência e aí não vamos sair do lugar.

**A luta é pelo encontro, a luta se dá no encontro, é pelo encontro, é pela transformação dos encontros.**

E, principalmente, por uma disponibilidade de nos abirmos para nos transformarmos, incluindo o risco de nos encontrarmos com uma parte muito monstruosa de nós mesmos

(ALVES, 2019, grifo meu)

A narradora onisciente no conto “O amor” de Clarice Lispector, descreve a sua observação primeira ao “enxergar” uma pessoa cega, “foi então que olhou para o homem parado no ponto. A diferença entre ele e os outros é que ele estava realmente parado. De pé, suas mãos se mantinham avançadas. Era um cego”. A mulher considera “a diferença entre ele e os outros é que ele [o cego] estava realmente parado”. Nota-se que o destaque dado, em oposição “[a]os outros”, é de que o homem estava, “realmente parado” [...] Era um cego”. A condição de imobilidade atribuída à cegueira não é uma simples observação ou constatação, é em muitos casos e contextos, uma imposição de um ambiente e relações com barreiras alimentados por crenças estigmatizantes.

De que vale a vida sem visão? Essa, muito provavelmente, é a questão que move uma maior parte da população enquanto sujeitos inscritos na formação discursiva visiocêntrica dominante, e, talvez abarque aqueles que não se inscrevem nela, mas experienciam o contrário – aqueles que não dispõem da visão. Como já referi anteriormente, a pessoa que nasce com cegueira (cegueira congênita), em geral, passa por várias experiências estimuladoras, desde a estimulação precoce, na primeira infância, alfabetização no Sistema Braille, até as atividades de orientação e mobilidade (OM), atividades da vida diária (AVD) e aprendizagem do uso de recursos de informática com softwares de voz, dentre outras tecnologias. Não quero dizer com isso, que para uma pessoa cega congênita não haja barreiras inúmeras a serem vencidas. No entanto, preciso salientar as especificidades de

desafios experimentados pelas pessoas que se tornam pessoas com deficiência visual<sup>182</sup> na idade adulta. Para essas pessoas existe um dilema a ser superado, cujo processo demanda tempo, dentre várias outras condições, circunstâncias e energia psíquica conforme descrevi no Percurso 2, seção 2.

Conforme mencionado, uma das primeiras perdas que a cegueira traz à pessoa é a perda da sua mobilidade independente. Na narrativa do conto de Lispector, a evidência primeira da mulher em perceber a pessoa cega é a condição desta de imobilidade, ou seja, a representação da cegueira está enfatizada, pelo uso do advérbio “realmente” em “ele estava realmente parado” como imobilidade. Essa representação está inoculada a uma pressuposição de que as vidas com cegueira são vidas congeladas. A deficiência visual reflete imediatamente na liberdade da pessoa em deslocar-se, em ir e vir, até mesmo dentro de sua casa. A pessoa acometida da DV na vida adulta sente-se literalmente imobilizada, seus movimentos são substancialmente diminuídos, como se sua capacidade de cinesia<sup>183</sup> fosse interrompida.

Desse modo, sem poder se deslocar em função de que tal habilidade sempre fora exercida com o auxílio da visão, a pessoa sofre um impacto no curso de sua trajetória. Como se essa chegasse a um ponto zero. E nesse caso, cada pessoa terá seu tempo de permanência nesse ponto, até o momento que conseguir traçar uma nova trajetória, a partir de outros recursos, referências e guias. Esse momento ou processo de retomada ou de refazimento do percurso denomino nesta tese de alceamento. A construção do referido conceito será desenvolvida ao longo da análise que proponho.

Feitas essas considerações, esclareço que a mobilidade possui várias dimensões, portanto, constitui-se neste estudo, como macrocategoria e metacategoria<sup>184</sup> — ampliando a potência de análise do conceito, — com a qual articularei todas as análises que desenvolverei neste e nos próximos capítulos. Para tal, considero, a princípio, duas das dimensões da mobilidade conforme tratada por Lemos (2009, p.28):

A mobilidade, em sua dimensão física (transporte de pessoas, objetos, *commodities*) e informacional (sistemas de comunicação), cria uma dinâmica tensa entre o espaço privado (a fixação) e o público (a passagem, a efemeridade), entre o próximo e o distante, entre curiosidade e apatia (Simmel, 1988). É nesse movimento que se produz a política, a cultura, a sociabilidade, a subjetividade.

As dimensões física e informacional estão imbricadas e constituem uma dinâmica responsável por vários movimentos ou processos na vida social e pessoal, constituintes das

<sup>182</sup> Relembrando que, quando trato de deficiência visual, é para incluir e distinguir as duas situações: a de cegueira e de baixa visão.

<sup>183</sup> Cinesia é a aptidão ou habilidade para executar movimentos de origem física, constituindo-se também como um tipo de terapia da movimentação e/ou do movimento.

<sup>184</sup> Entendo e proponho também “Mobilidade” como uma metáfora da condição humana para o agir, o pensar, o relacionar-se, o acessar letramentos; condição de ação e movimento em direção à emancipação.

práticas e relações do ser humano em sociedade. Haja vista a transcendência da visão sobre os outros sentidos, como assevera Le Breton (2018, p. 50-51) “não impregna somente a técnica, mas igualmente as relações sociais”. O antropólogo ainda continua:

Já no início do século XX, G. Simmel observa que “de longe os meios de comunicação modernos oferecem ao único sentido da visão a maior parte de todas as relações sensoriais do homem a homem, e isso em proporção sempre crescente, fato que deve transformar de um extremo a outro a base das percepções sociológicas gerais” (SIMMEL, 1981:230). A cidade é uma arrumação do visual e uma proliferação do visível. O olhar nela é um sentido hegemônico para todo *deslocamento* (grifo meu).

Na vida das pessoas que adquirem a DV, cuja mobilidade física sofre alto impacto, vários de seus papéis e funções sociais também serão impactados, pois em um mundo constituído de visibilidades, as práticas são hegemonicamente estruturadas pelo visuocentrismo. Em outras palavras, a imobilidade física, também produzirá imobilidades em outras áreas, como na comunicação. Desse modo, todo espaço circundante oferecerá barreiras a pessoa que perdeu sua condição visual. Tais barreiras seriam menos impactantes se como sociedade, tivéssemos, há mais tempo, considerado as diferenças, dentre tantas, as diferenças sensoriais e as subjetividades produzidas com base nessas mesmas diferenças. Pelo contrário, embora vivamos tempos de tantos avanços tecnológicos, em termos de relações e sororidade ainda estamos muito limitados, haja vista, as representações acerca da cegueira ainda vigentes na contemporaneidade. Tais representações marcadas pela correlação ao discurso da incapacidade circunscrevem as vidas das pessoas com DV em *imobilidades*.

### 6.1 *Representações da deficiência visual na voz dos/das participantes da pesquisa*

Como ponto de partida para a análise discursiva em busca do acesso ao problema da prática/vivência (e relações na) com a DV, nesta seção, apresento as representações da cegueira (deficiência visual) tanto pelos profissionais da BBDN, quanto pelos familiares das pessoas com DV. Assim, com apoio na observação do contexto social (vivenciado na prática etnográfica), discuto que tais representações podem afetar de maneira indelével as mobilidades das pessoas com DV adquirida. Como aponta Lemos (2009), não é possível falar de mobilidade sem falar de imobilidade. Uma pressupõe a outra.

### 6.1.1 Dos familiares<sup>185</sup>

#### [Excerto 6.1]

80. *Silvana*: *Éé, eu já pensei nessa hipótese. Também [Éé] porque eu sempre tive miopia desde criança, eu já/ eu já pensei nessa-nessa situação. É bem DIFÍCIL porque você se vê perdido, né, a partir do momento que você passa a depender de outra pessoa e eu sou muito sistemática em relação a isso. É por isso que eu insisto, né, na pessoa usar óculos [Aham] e tudo. Eu falo “Gente, não coça o olho”, “Toma cuidado porque É muito delicado”. [Aham] E eu não sei te dizer como é que seria, né. **Eu sei que seria MUITO complicado me readaptar a uma nova vida sem enxergar para DEPENDER de outra pessoa.** [Uhum] Seria bem difícil porque hoje, assim, SE EU TIRAR O MEU ÓCULOS, eu falo para você, assim, que já é difícil, [Uhum] né, você/ quem é míope, assim, tirar o óculos, você, assim, não “tá” vendo nada. Então, assim, eu já tenho aquela noção de que é **MUITO complicado**, [Uhum] éé, perder a visão.*

A participante Silvana representa, a *priori*, a cegueira como sinônimo de dependência a uma outra pessoa, o que ela enfatiza como “*muito DIFÍCIL*”, sendo o mesmo que estar “*perdido*”. Esse atributo dado à pessoa que perde a visão, nas palavras de Silvana aponta para o campo semântico da tensão oposicional mobilidade/imobilidade. O que significa alguém estar “*perdido*”? Estar “*perdido*” implica não saber onde se está, ou não saber o caminho a seguir, e conseqüentemente, implica numa condição de *imobilidade*. Esse significado de imobilidade é reforçado, quando Silvana informa claramente a circunstância que determina o estado de “*ve[r]-se perdido*”: “*a partir do momento que você passa a depender de outra pessoa*”. Nota-se que a repetição das expressões “*depende de outra pessoa*” e “*muito complicado*” ativa o campo semântico para o discurso da incapacidade. Diante dessas representações da cegueira, durante algum tempo, as pessoas que perdem a visão sentir-se-ão impedidas de conduzirem suas próprias trajetórias, por temerem as ameaças nas ruas, ou porque esse temor é colocado pelos familiares (“*num vê o que a gente pode passar no dia a dia*” \_ Alexandre). Nas palavras de Moraes (2010, p. 31), “ser deficiente não é algo que uma pessoa é em si mesma. Mas algo que ela se torna, quando articulada em certas práticas. [...] carece de sentido falar de deficiência longe das práticas nas quais ela é produzida e articulada.” Dito de outro modo, no seio das famílias, em sua maioria, a cegueira é sinônimo de incapacidade, o que geralmente conforma uma atitude de superproteção e, conseqüentemente de dependência, tornando o parente que adquiriu a DV, uma pessoa deficiente, não mais capaz de seguir sua trajetória de forma independente ou autônoma.

#### [Excerto 6.2]

44. *Getúlio*: *Iria procurar os meios de ensinos para me associar mais a minha realidade de agora, e se perdesse a visão agora, iria também fazer o mesmo, **procurar o aprendizado específico, e manter a calma, se possível.***

<sup>185</sup> Os excertos desta seção correspondem às respostas dadas pelos familiares (nas entrevistas) à pergunta sobre como se sentiriam se ficassem cegos/as.

118. Catarina: Olha, eu acho que... **seria DIFÍCIL**, [Uhum] né, mas como tudo na vida, você-você **acha o caminho, você acha o meio** [Uhum] **de-de viver com aquilo**, né, ou então se tem dois caminhos: ou vive ou não vive. (Risos) Eu penso assim. [Aham] E “tamo” livre. Qualquer hora, [Aham] ninguém sabe.

Nas falas de Getúlio e Catarina o assombro frente à cegueira não fica explícito, ambos parecem lidar com a ideia de forma mais tranquila. Getúlio cita o tema da especificidade por meio da expressão “procurar aprendizado específico” e, Catarina, por meio da expressão “você acha o caminho”, remete ao que afirmara Silvana sobre estar “perdido” – cegar implica perder-se no caminho, ou estar imobilizado – o que denota a necessidade da pessoa que perde a visão de encontrar ou retomar o caminho ou, no que refiro, como retomada da condição para a/ de mobilidade. O que defenderei como possível a partir do ponto do *alceamento*. Ambas as expressões dos dois familiares permitem uma associação ao *discurso do reconhecimento da diferença* que faz convergência aos pressupostos do modelo social de interpretação deficiência (MSD) de que tratei no *capítulo 1*. Embora a representação da cegueira feita por Catarina e Getúlio ative os significados *da diferença*, das especificidades e de suas possibilidades, há marcas linguísticas em suas falas que desvelam um assombro implícito. Getúlio fala de uma necessária condição de “calma”, mas que esta pode ser possível ou não, “e manter a calma, se possível”, o que nos permite inferir acerca de uma alteração das condições emocionais diante do acometimento da cegueira. Catarina, por sua vez, faz a escolha lexical do pronome “aquilo” para a recuperação anafórica do referente implícito que é a (possibilidade de) perda da visão, tal escolha marca discursivamente o seu distanciamento desse referente.

**Quadro 28** - Atitudes dos familiares em relação à DV

Familiares	Sentimentos/attitudes em relação à Deficiência Visual	Focaliza
<u>Lurdes</u>	Tristeza, sofrimento, assombro	A superioridade da visão
<u>Silvana</u>	“Você se vê perdido”;	Cegueira como dependência
<u>Weber</u>	“exemplo de superação”;	Dificuldades
<u>Alexandre</u>	Correr risco = incapacidade	A superioridade da visão
<u>Getúlio</u>	Intranquilidade	Especificidade; diferença
<u>Catarina</u>	Possibilidade de adaptação; Distanciamento	Adaptação

Fonte: Elaboração da autora

Na subseção seguinte, apresento as representações da DV (ou cegueira) na voz das/os profissionais da biblioteca, as/os quais denomino de mediadores do letramento.

### 6.1.2 *Dos mediadores: profissionais da BBDN*

Consideremos os seguintes excertos da análise da mesma pergunta “Como você se sentiria se ficasse cega(o)?” feita aos familiares, porém por meio de instrumento diferente.

Aos familiares, por meio das entrevistas e aos mediadores, por meio do diário de participantes.<sup>186</sup> Feitas as análises, farei a triangulação com as falas dos familiares, apresentando as aproximações ou diferenças das representações entre os dois grupos.

**[Excerto 6.3]**

**Regina: Me sentiria, totalmente, sem chão** pois, apesar de já ter algumas perdas físicas (2) **sofro até hoje com as limitações que carrego e mais ainda por não poder mais fazer algumas coisas que fazia**. Apesar da prática de 24 anos lidando com os dvs e tentando proporcionar todas as oportunidades possíveis a eles, ampliando sua cidadania resgatada com esforços de muitos e muitos anos voluntários, **quando a perda é na gente, a dor é maior**. [...] **Tem gente que é mais mole frente às perdas físicas** e acho que sou uma delas. **Creio que de todos os órgãos, a visão é o que faz mais falta**. Mesmo assim, nunca os olho como coitadinhos, apenas **vou tentando minimizar essa perda** por meio de leituras diversas e tudo que delas vêm.

Das/os sete mediadores, apenas duas/dois disseram que enfrentariam a condição da cegueira com naturalidade. As/Os demais apresentam os seus assombros, apesar de conviverem com pessoas com DV há alguns anos. A descrição de Regina é muito detalhada. Chama-me a atenção que em sua primeira descrição de como se sentiria na possibilidade de ficar sem visão, ela se utiliza de uma metáfora conceitual “*sem chão*”; “*me sentiria, totalmente, sem chão*” que aponta também para a questão da imobilidade. Se não há chão, não há como caminhar ou mover-se, o que corresponde a limitações e restrição de participação “*não poder fazer coisas que fazia*”.

Regina representa a condição da DV como perda, vocábulo repetido três vezes “*quando a perda é na gente*”, apontando mais à frente de seu relato, que se trata de uma marca no corpo, colocando a visão como um órgão, intensificando o que classifica como “*perda física*”. Representa a DV como uma perda material, e conseqüentemente, essa perda constitui-se numa “*falta*”, a qual é julgada como uma falta maior do que outras, “*a visão é o que faz mais falta*”. Ao avaliar afirmativamente a visão, por meio do advérbio de intensidade atribuído a sua falta, Regina reforça a pressuposição de que a visão é o sentido mais importante para o ser humano, o que corresponde ao centrismo visual e à ordem visiocêntrica e ideológica do discurso. Desse modo, a ideia de perda marca uma interdiscursividade com a perspectiva positivista que enfatiza o déficit físico, o que segundo a mediadora precisa ser minimizado, uma vez que no início de sua fala, já deixou marcada a condição de sofrimento que representa a cegueira, pois corresponde a “*não poder fazer mais algumas coisas que fazia*”, o que remete ao discurso da incapacidade, ao discurso da “tragédia pessoal”. Como descrevem Aciem e Mazzotta (2013, p. 262) “a autonomia da pessoa com DV pode ser avaliada em atividades da vida diária, no lazer, na vida emocional, na independência do trajeto de ir e vir, na vida profissional, entre outros”.

Reconheço a relevância de alguns aspectos ligados à área da saúde, conforme defenderam as feministas da segunda geração do MSD que incorporaram ao conceito de

<sup>186</sup> Ver seção 3.4.6 “Diários de participantes”. Essa pergunta foi apresentada como pergunta única ao final (das perguntas) das quatro semanas.



deficiência, condições como o envelhecimento e as doenças crônicas; a exemplo das referências feitas pela mediadora Regina às perdas (ou lesões) físicas. Mas o que quero destacar é que em relação aos profissionais que trabalham como mediadores do letramento e têm uma larga experiência de contato com as pessoas com DV, deles se esperaria que a relação com a cegueira fosse menos impactante.

**[Excerto 6.4]**

**Denise:** Eu não tenho ideia de como me sentiria realmente; **Chorei muito quando tive que usar óculos**, estou muito diferente depois de usá-lo, leio menos, fiquei mais lenta e sinto muito. **Prefiro não pensar muito, acho que sofreria demais.**

A mediadora Denise também representa a DV como sofrimento, apenas pelo fato de ter de usar óculos – o que caracteriza uma diminuição na acuidade visual comum às pessoas a partir dos 40 anos<sup>187</sup>. Esse sofrimento é justificado, segundo ela, porque traz uma posição de limitação “*depois de usá-lo, leio menos, fiquei mais lenta*”; a essa condição, ela adiciona a expressão “*e sinto muito*”; o sofrimento é marcado, portanto, como consequência para tal limitação. E para afastar essa possibilidade, escolhe “*não pensar muito*”, o que é reforçado na sua última frase, uma frase afirmativa modalizada “*acho que sofreria demais*”. A exemplo do relato de Regina, Denise também, pelo uso do advérbio “*muito*” marca discursivamente a intensidade do sofrimento acarretado pela (possibilidade de) perda da visão. Tadeu, por sua vez, ao mesmo tempo que busca ironizar com a estrutura da pergunta que se depara – elaborada por mim para o *diário de participantes* –, demonstra uma busca pelo caminho da fuga, o caminho da não resposta. Como disse, se “*sentiria*” não foi vivido e “*sentimento não é pensamento*”, por que ele traria então ao seu pensamento tal possibilidade? O seu caminho de argumentação reflete um significado tácito de recusa (ou distanciamento) a tal condição, para a qual busca uma atenuação ao dizer “*Acho também – portanto, penso que os humanos, somos muito cegos já*”, essa pressuposição existencial “[*portanto*] *somos muitos cegos, já*” revela uma ideia negativa para a cegueira trazida aqui como metáfora, o que de certa forma parece contradizer a sua condição de recusa apresentada. Pode-se concluir, que Tadeu, nessa construção modalizada busca uma relativização do discurso da incapacidade atribuído historicamente à cegueira, mas à qual não consegue fugir de fato.

**[Excerto 6.5]**

**Lorrany:** **Me sinto muito útil ajudando quem não enxerga**. E vejo como **o mundo fora da biblioteca não é tão acessível** e prestativo. **Não sei como seria** a minha vida.

<sup>187</sup> A acuidade visual é a distância de um ponto ao outro em uma linha reta por meio da qual um objeto é visto. Pode ser obtida através da utilização de escalas a partir de um padrão de normalidade da visão. O campo visual é a amplitude e a abrangência do ângulo da visão em que os objetos são focalizados.

Na fala de Lorrany, a escolha lexical pelo adjetivo “útil” remete ao substantivo utilidade, que por sua vez, remete a um lugar de poder na relação entre videntes e pessoas que não enxergam<sup>188</sup>; sendo essas consideradas pessoas que sempre demandam de ajuda. Até porque Lorrany reconhece que a acessibilidade está circunscrita a poucos e restritos espaços como o da biblioteca braille, que são prestativos e tem muita acessibilidade, ou seja, fora desses espaços em geral, “o mundo fora da biblioteca não é tão acessível e prestativo”. Ao recorrer ao uso da negação, Lorrany levanta a questão de quão necessárias são as condições de acessibilidade nos ambientes sociais. Ao fazer essa afirmação avaliativa, (ou pressuposição de valor) quanto à não existência de acessibilidade necessária as pessoas com DV, Lorrany deixa manifestar o que entendemos como distância entre o que é ideal e está posto nas legislações e o real; ou seja, o que na vida prática e nos espaços urbanos de fato não existem, as condições indispensáveis à orientação e mobilidade das pessoas com DV. Nesse ambiente sem acessibilidade, portanto, para Lorrany torna-se difícil pensar a respeito, “*não sei como seria minha vida*”. Quando a mediadora traz o enfoque da falta de acessibilidade e das demandas próprias da condição da DV, ela está se identificando, ou se aproximando da discursividade do Modelo Social da Deficiência, o qual identifica as barreiras ou as restrições de participação, produzidas por um ambiente inacessível, como responsáveis pela dependência e não a condição física, cognitiva ou sensorial da pessoa.

**[Excerto 6.6]**

**Tatiana:** Não faço a mínima ideia. Porém **vejo com o contato deles hoje**, que **eu me adaptaria e entenderia que faz parte da vida** e faz parte de **um processo que será novo**.

**Rubem:** Se eu ficasse **CEGO**, minha amiga, ia **continuar no meio dos cegos** e tentar **melhorar cada vez mais a nossa** condição. A **NOSSA INCLUSÃO**. E é lógico, tomar vergonha na cara e **aprender o BRAILLE**.

Chama-me a atenção que as escolhas lexicais de Tatiana e Rubem que em comparação aos demais mediadores vinculam-se a um outro campo semântico: “*adaptaria; entenderia; faz parte da vida; processo novo*”. Essa seleção lexical apresenta uma conotação positiva. Tanto Rubem quanto Tatiana trazem termos que antecedem a ideia da condição de perda visual, “*continuar no meio dos cegos*”; “*com o contato com eles*”. As ideias, que tais termos representam, veiculam a questão da “convivência” como “cotexto”, isto é, uma condição-chave para o conhecimento de uma outra forma de viver. Por meio da convivência aprende-se que “não ver” também “*faz parte da vida*”, é “*um processo novo*” e como a qualquer novo, pode-se adaptar-se ou “aprender com”.

Ainda é mais evidente o aspecto da valoração da convivência, nas palavras de Rubem, que se utiliza do termo “cegos”, sem qualquer atenuante, pelo contrário, de imediato inclui-se nesse lugar, por meio do possessivo “nossa”, “*melhorar a nossa condição*”, diferentemente dos relatos dos outros mediadores que buscaram afastar-se dessa ideia/possibilidade. Além

<sup>188</sup> Retornarei a esse ponto em vários outros momentos de análise.

de enfatizar a convivência e a possibilidade da DV, Rubem coloca a questão da inclusão como necessária e que ainda cabível de ser melhorada. Essa *escolha lexical* aponta para o significado de um *reconhecimento das especificidades* e desafios que envolvem as vidas e as experiências de quem vive com a DV. Outro aspecto a ser observado nesse relato de Rubem é a identificação da cegueira com o Sistema Braille, a forma tátil de acesso à leitura e à escrita. Para Rubem, a aprendizagem do braille já poderia ter acontecido, ele verbaliza de forma segura e verdadeira a sua afirmativa, ou seja, reforça por meio da modalidade epistêmica “*é lógico*” que aprender o braille<sup>189</sup> é identificação *sine qua non* para a condição de quem é ou torna-se cego/o. Os relatos de Tatiana e Rubem são os únicos que apontam para a dimensão da *relação de interdependência* entre videntes e pessoas com DV, dimensão que estabelece relações interdiscursivas com o discurso da Segunda geração do Modelo Social da Deficiência ou Modelo Biopsicossocial ou Pós-Social.

### 6.1.3 Das próprias pessoas com DV

Quadro 29 - Significados das representações da DV na voz dos participantes com DV

Parentes Com DV	Seleção Lexical/ Significado de Palavra	Atores sociais	[Excertos 6.7] (ênfase na característica)
Edvaldo	Não tem capacidade; Inofensivos (INCAPACIDADE)	Os deficientes	muitos deficientes <b>não tem a capacidade de praticar algum tipo de atividade, são tão inofensivos.</b>
Marta	Como é que... ele vai mexer com; Num sei; (INCAPACIDADE)	Ele Deficiente visual Eu	Porque ele também é deficiente visual, aí eu <b>num sei como que ele vai né, mexer com [...]</b>
Samuel	Pior do que eu tô Baixa visão (INFERIORIDADE)	Milhões de DV Eu	em saber que não era só eu, é há milhões de DV <b>que estariam talvez pior do que eu tô</b> , porque eu fiquei com baixa visão”
Constantino	Dando testemunho; num tô vendo; Tá falando (PRIVAÇÃO)	Eu (2X); Quem tá falando (vidente);	Eu tô aqui dando aqui essa/esse testemunho de alguma coisa, <b>mas num tô vendo quem tá...</b> falando comigo
Daniel	Pensei; Não aceita; Vai me engolir; (REJEIÇÃO)	Eu (2x) Mãe; mundo	Eu pensei assim: se minha mãe <b>não me aceita como cego, o mundo vai me engolir</b> ”
Eduardo	Dormindo Acordei Fiquei preso; Não lia nada Saía com (PRIVAÇÃO)	Eu (2x); Realidade; Família	E como s/é <b>como se eu estivesse dormindo e acordei para a realidade.</b> ; “ <b>muito tempo fiquei preso em casa</b> ; saía com gente da família e <b>num lia nada.</b>
Liana	Mesmo cesto Só é deficiente; Compra carrão quando...	Os deficientes; Sociedade;	A sociedade coloca <b>os deficientes tudo no mesmo cesto.</b> Não deveria ser assim. <b>O deficiente físico só é deficiente quando ele tem que se locomover</b> , mas <b>o cego, não, deitado, sentado, até tomando banho ele é</b>

<sup>189</sup> Sobre esse aspecto referente a identificação braille/ cegueira tratarei no próximo capítulo.

	Até tomando banho; Depende de alguém; (INFERIORIDADE, PRIVAÇÃO, DEPENDÊNCIA)	Deficiente físico; Cego	<u>cego</u> . Se o deficiente tem dinheiro, ele compra o seu carrão. <b>O cego, não, ele depende de alguém para dirigir pra ele.</b>
--	--	-------------------------------	--

O discurso é como uma prática, não apenas de representação de mundo, mas de significação de mundo; constitui o mundo em significados. Vemos a preponderância de significados negativos construídos para a DV (ou cegueira), os quais reforçam identidades oprimidas e posições de desvantagem social dos sujeitos com DV adquirida. Esses significados percebidos, revelados e construídos por meio do discurso sustentam relações sociais assimétricas.

Por meio dos significados identificados na representação da DV (cegueira), percebemos o impacto do estigma como efeito social, cultural e psicológico imposto às vidas das pessoas que experimentam a DV como corporeidade. Nesse sentido, não é difícil compreender a pouca vinculação dos sujeitos à identificação com a DV. Portanto, nos excertos do quadro anterior, a ocorrência da referência à primeira pessoa é de apenas 8 vezes, ao passo que a ocorrência à pessoa com DV em terceira pessoa (como ele, um outro) é de 14 vezes.

O julgamento da condição da pessoa com DV por aspectos preponderantemente negativos pode estar diretamente relacionado às assimetrias existentes nas relações com as pessoas videntes o que as impedem de uma afirmação positiva de um atributo diferencial, como veremos na seção seguinte.

## 6.2 *As implicações das relações/interações nas vidas com DV*

Interessa-me identificar nos excertos abaixo que dizem respeito às pessoas que enxergam (as videntes), como as pessoas com DV as representam, o que está de forma direta, atrelado às relações entre esses dois grupos. Desse modo, tais relações constituem-se num feixe centralizador para a análise.

### [Excerto 6.8] Comentários sobre as pessoas que enxergam

“quem enxerga na hora de tá falando, às vezes fala coisa que eles nem pensa”. (MARTA\_a)  
 “porque **quem enxerga fala alto** e às vezes fica muito chato alguém mandar e dar um ‘shh, por favor, fique quieto aí’. (MARTA\_b)  
 “porque tem certas **pessoas que enxergam que num tá/ que num tá nem aí, sabe?**” (FABRÍCIA)  
 “**muita gente achavam** que ... que eu num ia fazer nada, que num ia dar conta de nada **ee ia perder tempo, né?**” (EDUARDO)  
 “pra quem tá de lá, que ENXERGA, e às vezes não enxerga. Enxerga, assim, tem visão igual você [referia-se a mim que o entrevistava], vidente, **mas tá com os olhos tampados para a vida.**” (DANIEL\_a)  
 “**eu não tenho amigo vidente**” (DANIEL\_b)  
 “**Quando o mundo nos vê, eles vê:** ‘ah, coitadinho, um cego’. Não, cego coitadinho não. Ele tá fazendo uma coisa que ele ama.” (DANIEL\_c)

Muitos dos aspectos que quero discutir e refletir nesse capítulo passam por questões relacionais, haja vista que as assimetrias de poder se dão nas relações. Portanto, é preciso colocar no espaço político de reflexão e imputação, as relações de poder presentes na vida cotidiana. Sabemos que são muitas as possibilidades que implicam relações de poder, como bem tratou Foucault (2015, p. 226), “as relações de poder existem entre um homem e uma mulher, ente aquele que sabe e aquele que não sabe, entre os pais e as crianças na família. Na sociedade, há milhares de relações de poder e, por conseguinte, relações de forças de pequenos enfrentamentos, microlutas de algum modo”.

As pessoas que enxergam são representadas pelas/os participantes com DV pela contraposição à própria condição de DV. Essa *categorização* pode parecer de *identificação física*, pois o atributo das pessoas que enxergam é uma forma de caracterização, que por sua vez tende a classificar de acordo com a condição/diferenciação por quem representa. Contudo, a conotação dessa caracterização marca uma funcionalização, afinal, tais atores são por vezes, designados/dientificados pelo substantivo “videntes”, que evidencia a função daquele que (pode ver) vê.

Contudo, a mais relevante forma de *determinação* das pessoas que enxergam pelas/os participantes com DV é a categorização por *avaliação*, pois as pessoas videntes são avaliadas por suas práticas e interrelações que trazem implicações negativas àqueles/as que não veem. Segundo Marta, “*quem enxerga fala alto*”, ação esta que incomoda a pessoa com DV, pois esta se orienta primordialmente pela audição, o que lhe traz uma sensibilidade quanto ao volume dos sons; por certo, é uma desconsideração à pessoas que não vê.

Fabrcia diz da desconsideração das pessoas com visão; segundo ela, estas não estão “*nem aí*” para quem não vê, ou seja, não se importam. Eduardo destaca que, em seu contexto, “*muitos*” apresentaram dúvida quanto a sua decisão de voltar a estudar e a fazer uma graduação. Por meio do pronome indefinido, ele não identifica os *atores sociais* (VAN LEEUWEN, 1997), pois está se referindo aos familiares, o que lhe é delicado determinar. Por isso a escolha pela pronome indefinido “*muitos*” limita o acesso ao detalhamento de quem sejam tais atores. Daniel, por sua vez, vai utilizar-se de uma expressão metafórica para identificar a ação/relação negativa do “vidente”, que apesar de enxergar, “[*mas*] tá com os olhos tampados para a vida”.

Essa afirmação infere sobre a falta de sensibilidade do sujeito que enxerga, o qual é identificado por Daniel por uma metáfora orientacional, “*aquele que tá de lá*”; esse lado de lá evidencia uma experiência de *distanciamento* entre os dois grupos – sobre esse aspecto discorrerei na seção seguinte. Tal distanciamento é bem evidente na afirmação categórica de Daniel ao dizer que “*não*” [tem] “*amigo vidente*”; e pode-se concluir que, uma das possíveis razões para que Daniel marque esse distanciamento, em relação às pessoas que enxergam seja pela concepção identificada a estas que consideram o sujeito cego como “*coitadinho*”. O

adjetivo no diminutivo, marcando o sentido pejorativo reflete uma concepção de “piedade”, a qual é identificada e negada veementemente por Daniel, por meio da repetição do advérbio “*não*” em sua afirmação avaliativa “*não, cego coitadinho não*”. Daniel cita suas atividades artesanais de que muito aprecia fazer, o que segundo ele, é considerado uma atividade de menor valor. Essa afirmação nos convida a uma leitura de que a atividade artesanal seja exercida pelo cego por este ser considerado pela sociedade como não capaz de exercer uma outra atividade mais complexa. Ao dizer “*quando o mundo nos vê*”, Daniel estabelece uma generalização dessa ação/relação de piedade dos videntes à toda a sociedade, indicando também para uma prática reiterada.

Todos os excertos retirados das verbalizações das/os participantes com DV determinam uma *categorização valorativa* para as ações das pessoas que enxergam, aquelas com quem convivem ou tiveram alguma relação ou contato. Essa forma de categorizar os videntes revela uma avaliação das respectivas ações/relações, cujo denominador comum é o *menosprezo* para com a pessoa com DV. Se tais ações são identificadas ou classificadas como de menosprezo, mesmo que de forma presumida em alguns casos, é porque são sentidas e experienciadas pelas pessoas com DV em sua cotidianidade.

Para tratar mais diretamente das relações entre pessoas videntes e as pessoas com DV, ou as microlutas de que fala Foucault (2015), considero significativo tratar das relações com os respectivos familiares (que são pessoas videntes), espaço esse mais propício e produtivo para a observações de momentos críticos. Para tal, na seção seguinte trarei as análises que catalisam alguns aspectos dessas relações que pretendo destacar.

### *6.2.1 O ambiente familiar e a construção de relações de interdependência*

As relações entre as pessoas com DV e seus familiares (e vice-versa) são marcadas por muitas questões. Em minhas observações e conversas informais pude conhecer algumas delas. De acordo com o conto de H. G. Wells, “Em Terra de Cego”<sup>190</sup>, o vidente *montanhês Nuñez*, convivendo na comunidade dos cegos, apaixonou-se pela moça cega *Medina-saroté*, contudo quando ele se afasta gradativamente daquela comunidade, vai perdendo todo o afeto pela moça.<sup>191</sup> Essa narrativa permite inferir de que o distanciamento diminui as relações de afeto e de sororidade.

A analogia que quero construir para as relações entre os familiares e as pessoas com DV se refere, ao que chamarei de *relações de proximidade e de distanciamento*. A

<sup>190</sup> H. G. Wells (1866-1946); “The country of the blind”, 1899).

<sup>191</sup> “Ele olhou para trás, para a aldeia, e então se virou e a observou de modo abrangente. Pensou em Medina-saroté, e ela tinha se tornado pequena e remota (grifo meu). Virou-se de novo para a parede da montanha, pela qual rumo abaixo o dia claro tinha chegado para ele.” (p. 516)

proximidade é quando o familiar conhece as necessidades da pessoa com DV, e de forma colaborativa orienta e contribui na busca pela superação das barreiras existentes para quem não dispõe da visão. Já o distanciamento, como já referido na subseção anterior, é quando o familiar não se dispõe a conhecer tais necessidades, e não as conhecendo, supõe e decide o que seria melhor para a pessoa com DV, agindo com superproteção ou até com menosprezo. Quando o familiar vidente não reconhece essas especificidades, ele assume uma postura de controle, materializando o antigo provérbio “*em terra de cego, quem tem olho é rei*”. No citado conto de H. G. Wells, a primeira impressão que vem à mente do jovem vidente Nuñez ao deparar-se com a comunidade de cegos, “como se fosse um refrão” (CALVINO, 2004, p. 500), é tal provérbio, cujo sentido bem sabemos que é de superioridade, e o respectivo efeito é a subalternização ou colonialidade. Ouvi muitos relatos de queixas das/os colaboradoras/es com “DV” a respeito do ambiente familiar, como indicam os excertos retirados das entrevistas individuais e das transcrições do grupo focal 1. De acordo com os excertos elencados delinearei a dinâmica das relações familiares das pessoas com DV na subseção seguinte.

#### 6.2.1.1 *A dinâmica das relações familiares*

Muitos familiares, colocando-se numa posição de distanciamento, acabam por criar e manter uma relação de assimetria. Em função de ser a pessoa que dispõe do sentido da visão, reconhece-se em uma posição privilegiada de superioridade, inclusive para fazer as escolhas para a pessoa que não vê. Nesse caso, dificilmente, a pessoa com DV é perguntada (e ouvida) sobre o que gostaria, ou o que necessitaria. Um das/os colaboradores, por exemplo, contava com o apoio de um familiar para o acompanhamento de suas faturas de cartão de crédito e efetuação dos respectivos pagamentos. Certa vez, esse parente comprou-lhe um celular sem consultar se ele queria e/ou se poderia assumir aquela despesa. Ouvi outros relatos de que em muitas ocasiões, o familiar vidente não tem a tranquilidade em ensinar alguns comandos ou habilidades à pessoa cega, pois isso demandaria tempo, sistematicidade. Desse modo, preferem fazer determinada atividade no lugar da pessoa.

Tal condição para a pessoa cega é muito incômoda, ela prefere aprender (mesmo que isso implique em demora), mas aprendendo, pudesse ter a autonomia de fazer por si mesma, como comunicar-se por meio do *whatsapp*, enviar uma mensagem ou vídeo a outras pessoas. Quando o familiar vidente recusa a ensinar uma ou outra habilidade à pessoa cega, essa sente-se constrangida e entende que está sendo considerada sem aptidão. A esse respeito, Marta, no excerto 6.3<sup>192</sup>, explica que:

---

<sup>192</sup> Trecho retirado da transcrição do Grupo Focal 1.

**[Excerto 6.9]**

152. **Marta:** Não, é senha de banco, que eu num queria que ninguém enxerisse na minha vida, (todos riem) mas agora, eles têm que bater lá a senha, que eu num consigo bater em braile, sabe? Eu tenho dúvida ainda de um número pra outro, faço confusão, aí cancela. Então, todas vezes ele tem que ir no banco comigo. Isso pra mim, me incomoda. Eu não queria, mas tem que levar ele assim mesmo (Fabrícia ri).

Marta destaca a dificuldade em continuar utilizando os serviços do caixa eletrônico, o que implica de depender de um familiar com frequência (*“eles têm de bater lá a senha”*) para uma atividade ligada as suas finanças, o que ela explicita como um incômodo para si, pois não é sua escolha, *“isso pra mim, me incomoda. Eu não queria”*. Marta expressa em sua fala que deseja uma outra situação, o que realmente gostaria era de manter a sua individualidade, *“eu num queria que ninguém enxerisse na minha vida”*, mesmo se tratando de seu cônjuge. Como tratei na seção 2.2, as perdas advindas da condição de DV são intensificadas nas relações às quais a pessoa com DV é submetida a privação de atividades que antes desempenhava com autonomia. É certo que a privação da visão por um determinado período demandará uma nova aprendizagem para retomar certas atividades, utilizando-se de outros mecanismos perceptuais ou instrumentais. No entanto, a maioria dos familiares, não constrói momentos para tal aprendizagem específica ou não acreditam que a pessoa com DV poderá executar determinadas ações na ausência da visão. Nota-se que, reiteradamente, as observações e os discursos apontam para uma desqualificação da autonomia desse grupo de pessoas. No caso citado por Marta, constitui-se numa situação de caráter invasivo à sua individualidade.

Em outros casos, apesar de alguns anos de convivência com a pessoa com DV, os familiares, não se aproximaram da vivência dela, estão tão agarrados na sua forma de percepção visual automatizada, que estranham a forma particular de algumas ações do seu parente com DV. Como relata, Izabel, no excerto 6.10<sup>193</sup>

**[Excerto 6.10]**

Mas, assim, quando/ quando eu não consigo é achar é tocando/ e a gente e éé... a gente tem que coloca/ por exemplo, pra achar coisa no chão, a gente, INFELIZMENTE, a gente tem que passar mão no chão, porque sem passar mão no chão/ inclusive, a a/ tem gente que tem a mania, por exemplo, pessoal lá de casa: “não, cê tem a mania de fazer as coisas diferente”. Eu: “uai, claro, eu faço as coisas diferente dos outros (risos de uma participante) porque vocês enxergam, eu não enxergo”.

As necessidades/especificidades da pessoa com DV, como no caso relatado por Izabel, são referidas por familiares videntes como uma mera mania. E a resposta dela é significativa, se ela não enxerga, por certo fará *“as coisas diferente dos outros”*, assim deveria ser a compreensão de quem convive com ela há tantos anos.

<sup>193</sup> Retirado da transcrição do Grupo Focal I, realizado em dezembro/2019.



A não compreensão por parte de alguns familiares, eu considero como efeito de uma relação de distanciamento da pessoa com DV – que pode representar um distanciamento da própria cegueira – sobre a qual, discorrerei a seguir.

### 6.2.1.2 Relações de distanciamento

Ao analisar os dados em busca de entender as relações dos familiares com as pessoas com DV, constatei um aspecto que me chamou a atenção: o desconhecimento acerca das necessidades ou especificidades do/a parente com DV, apesar de um tempo significativo de convívio com ele/a. Em algumas entrevistas, pude perceber que alguns familiares procuram demonstrar que conhecem as necessidades do seu parente, mas ao detalhar alguma situação, apresentam um equívoco em seu entendimento. Tal equívoco identifica uma incongruência com a realidade da pessoa com DV.

#### [Excerto 6.11]

25. Pesquisadora: Éé, você/ por que-que ela, sua mãe, frequenta a Biblioteca Braille na sua opinião?

26. Weber: Na minha opinião, **eu creio que ela frequenta justamente pra trabalhar o psicológico dela pra que ela não venha entrar em depressão, doenças psicossomáticas, entendeu?** Eu acho que é por aí. **Eu acho que é mais pra poder ter um entretenimento** pra que ela não venha sofrer problemas de saúde. [Éé/] E mais também para ficar no convívio, né, não se sentir isolada.

Weber ao descrever sobre as razões da mãe frequentar a Biblioteca Braille, demonstra um apego à ordem discursiva médica, a qual está atrelada ao modelo biomédico de entendimento da deficiência. Embora, seja fato que as pessoas que perdem a visão passam por um quadro de depressão, dentre outras reações psicológicas, como já destaquei, essa não é a razão central porque a mãe participa das atividades na biblioteca. Como apresento mais adiante (ver quadro 34), acerca da caracterização pelas/os frequentadoras/es da biblioteca, esta não é identificada como um espaço de cura psicológica. É evidente que a cura acontece naquele lugar, contudo, é em função das atividades a que são agenciados os sujeitos. Weber modaliza a sua fala, logo no início, ao dizer “*eu creio*”, ou seja, quer demonstrar que sabe o que está dizendo; como trata de algo de que não tem certeza, ele utiliza outra modalização, por meio do advérbio “*justamente*” na sequência de sua fala. Mais uma vez, está pressuposta para Weber, que a cegueira é uma condição de infortúnio, o que permanentemente ocasionaria problemas psicológicos, necessitando a pessoa entreter-se. Veja que a escolha lexical é pela lexia “*entretenimento*”, e não pela lexia “*participação*”; o que presume o não reconhecimento da agênciação da pessoa cega, como se ela não pudesse desenvolver quaisquer atividades.

**[Excerto 6.12]**

114. **Madalena:** É eu acho eu acho acho assim, que, na realidade... eu acho que ainda falta muito. É porque, eu sem muito tempo pra poder ir lá, pra poder é interagir, sabe, opinar, fazer alguma coisa, acrescentar, mas é eu acho... pelo fato d/ não sei os outros, mas pelo fato de tá só... ele ele a deficiência dele sendo gradativa, acho, assim, um pouquinho mais no no braile, pra poder...

115. **Pesquisadora:** *Como assim, Madalena?*

116. **Madalena:** **Coordenar, assim, o braile, pra poder ENSINAR realmente ele ler, ele escrever e LER.**

117. **Pesquisadora:** *No caso, [é] da sua parte ooou/*

118. **Madalena:** DA DELE. DA DELE... sabe? **Porque eu acho que é eu não sei, num posso/ eu posso até tá falando... errado, mas tem muita coisa assim é que eu acho que deveria ser MAIS puxado pra isso aí, já que ele gosta tanto de escrever e ler. Assim, dar uma dinâmica pra pra eles, assim, matéria do BRAILE, da ESCRITA, da LEITURA.**

119. **Pesquisadora:** *Da aprendizagem do sistema [sim] propriamente.*

120. **Madalena:** Pra ele, eu acho que pra ele se libertar... futuramente... tendeu?

121. **Pesquisadora:** *O que você chama de libertar?*

122. **Madalena:** **Assim, pra ele ter independência dele, de ler as coisas dele em braile.** Por exemplo, hoje em dia tem tudo no computador... é as... as teclas são em braile, em baixo, né, os pontinhos. No no celular, tem muita/ um monte de celular que é as teclas são em braile. Muita coisa é em braile, agora, hoje em dia. Né? Quando você chega no elevador, lá na faculdade mesmo, na faculdade tem toda a... o mapa prum prum deficiente visual entrar, que sabe tudinho. Nas portas, tem os números em braile. Então, muita coisa tem em braile. E ele não sabe ler. Então, acho, assim, que poderia ser melhorado pra ele, nesse sentido. Agora, o restante... é igual eu falei procê, ele sai daqui de madrugada pra poder (risos) fazer a participação dele (risos) [é] na biblioteca

Madalena, logo no início da resposta à pergunta sobre o que a biblioteca poderia ainda oferecer ao público com DV, parece admitir uma pouca interação com as atividades do seu parente com DV, “é porque, eu sem muito tempo pra poder ir lá, pra poder é interagir, sabe, opinar, fazer alguma coisa, acrescentar, mas é eu acho... pelo fato d/ não sei os outros, mas pelo fato de tá só... ele ele a deficiência dele sendo gradativa, acho, assim, [...]”. Observa-se que Madalena já inicia a outra oração, com o modalizador “eu acho”, e ainda apresenta muitas interrupções no curso de sua fala, o que indica a pouca segurança acerca do assunto que está discorrendo, ou seja, sobre as necessidades de seu familiar. O uso do modalizador “eu acho” é utilizado oito vezes no seu trecho da entrevista (com 9 turnos de fala alternados entre mim e ela), além de outras modalizações, a exemplo do trecho *Porque eu acho que é eu não sei, num posso/ eu posso até tá falando... errado, mas tem muita coisa assim é que eu acho que deveria ser MAIS puxado pra isso aí, já que ele gosta tanto de escrever e ler. Assim, dar uma dinâmica pra pra eles, assim, matéria do BRAILE, da ESCRITA, da LEITURA.*

Na sequência de sua fala, Madalena vem reiterar a ideia de que o parente precisa aprender o Sistema Braille, pela possibilidade de ele vir a perder totalmente a visão, uma vez que sua patologia visual tem caráter de perda gradativa. É certo que o braille é um dos elementos da identidade da pessoa com cegueira, mas a sua aprendizagem na idade adulta depende de algumas condições, assim como, envolve outras contingências para quem tem BV. Madalena sabe que o parente gosta de ler e escrever e pressupõe que o braille seja a solução para a independência, “*assim, o braile, pra poder ENSINAR realmente ele ler, ele escrever e LER*”. Conheço pela vivência em campo, que o familiar de Madalena, motivado pelas rodas de leitura literária no espaço da biblioteca, recorrentemente quer construir seus

textos, poemas e contos, e, muitas vezes, solicita aos seus parentes, em casa, que registrem para ele, suas produções orais. Situação essa que não é bem acolhida por eles, pois não dispõem de tempo. Isso posto, entende-se porque Madalena acredita que a aprendizagem do braille seja a solução.

Ao tentar justificar da necessidade de que seu parente aprenda o braille, Madalena vai mostrar um certo equívoco acerca das formas de acesso ao computador ou mesmo ao celular: *“Por exemplo, hoje em dia tem tudo no computador... é as... as teclas são em braille, em baixo, né, os pontinhos. No no celular, tem muita/ um monte de celular que é as teclas são em braille. Muita coisa é em braille, agora, hoje em dia. Né? Quando você chega no elevador, lá na faculdade mesmo, na faculdade tem todaa a... o mapa prum prum deficiente visual entrar, que sabe tudinho. Nas portas, tem os números em braille.”*

É um equívoco pensar que as teclas do computador ou do celular “são em braille”, ou como se deveria dizer, tenham a identificação em braille. A acessibilidade para as pessoas com DV aos computadores ou celulares se dá por meio de leitores de tela (ver seção 2.3); no caso dos computadores, é preciso adquirir algum tipo de *software* – gratuito ou não – e no caso dos celulares é preciso habilitar a função, uma vez que os modelos atuais já dispõem desse recurso<sup>194</sup>. O que Madalena generaliza como *“muita coisa é em braille”*, na verdade não é o suficiente em termos ideais para a garantia de equidade às pessoas com DV.

Outro aspecto a ser pontuado na fala de Madalena é o uso metafórico do verbo *“libertar”*, o qual permite acionar o campo semântico “prisional” – o que se repetirá nas falas de muitos participantes. No trecho da nossa conversa que destaco a seguir, é possível constatar que Madalena articula a ideia de liberdade com independência, ou seja, o parente com DV só será livre se for independente, no caso, independente na leitura. Lembremos que independência é um conceito discutível, pois denota a supremacia do individualismo sobre as relações de reciprocidade e se vincula com os pressupostos de uma ordem global individualista e neoliberal do capitalismo, como discuti na seção 2.3.

**[Excerto 6.13]**

120. Madalena: Pra ele, eu acho que pra ele se libertar... futuramente... tendeu?

121. Pesquisadora: O que você chama de libertar?

122. Madalena: Assim, pra ele ter independência dele, de ler as coisas dele em braille.

As incorreções observadas nas falas de Weber e Madalena, bem como o baixo grau de segurança em suas afirmações a respeito das vivências e necessidades dos parentes com DV, exemplificam o que considero como uma *relação de distanciamento*, a qual é impeditiva do *alceamento* na DV adquirida. Tal característica aponta para um comportamento de pouca comunicação entre o vidente e o parente com DV, ou seja, uma relação de *não escuta*. Os

<sup>194</sup> Nos Iphone há o aplicativo *Voice Dream* que lê até PDFs e nos Android há o *Talk Back*; os leitores de tela também chamados de sintetizadores de voz precisam ser ativados e ser feita a configuração da voz para aquela que mais agrada ao usuário.

anseios das pessoas com DV adquirida, muitas vezes, não são por elas verbalizados em razão da falta de empatia ou de interesse por parte do vidente, quando o são, ficam ignorados ou mesmo deformados, como se não houvesse uma vida criativa na cegueira. Apresento um exemplo mais representativo trazido pelo participante Constantino na discussão no excerto 6.12 apresentado mais adiante.

**[Excerto 6.14]**

35. Pesquisadora: Ah sim. É e-e como você vê essas atividades, que são desenvolvidas lá na biblioteca?  
 36. Alexandre: *Eu acho interessante, porque a gente não vê muito. **Eu sou da UnB, eu vejo muita integração social, mas não com cego, mais com idosos, crianças com... deficiência mental. E nunca vi com cegos. Na parte de educação física, pelo menos, eu nunca vi. E [você/] lá eles promovem um uma ação bem legal.***

A fala de Alexandre vem ilustrar uma relação de distanciamento mais ampla, a da sociedade. Conforme descreve, “*Eu sou da UnB, eu vejo muita integração social, mas não com cego, mais com idosos, crianças com... deficiência mental*”, sendo ele um jovem universitário, em relação as muitas atividades realizadas com grupos específicos, o que denomina como de integração social, ainda não presenciou nenhuma atividade com o público com cegueira. O curso que Alexandre realiza é um curso que está relacionado ao corpo e ao movimento, talvez seja esse um dos motivos para a exclusão, ou o distanciamento desse público, o qual está subjugado a muitas imobilidades, como analisarei mais à frente.

Felizmente pude encontrar exemplos que ilustram uma relação que permite uma leitura contra hegemônica da vida com cegueira: leitura de uma vida pulsante, uma vida de direitos alçada à cidadania. Para esta, eu considereei uma *relação de proximidade*.

### 6.2.1.3 Relações de proximidade

Alguns poucos familiares demonstraram um real conhecimento das especificidades, no que tange sobretudo às questões de adequação ou de acessibilidade às necessidades cotidianas do seu parente com DV, sejam no campo da comunicação, ou de outros momentos. A descrição feita por Bárbara e Vanilde, ambas na condição de filhas de pessoas com DV evidenciam uma empatia com a realidade da/o sua/seu familiar cega/o. Essa empatia diz respeito a um aspecto central para as pessoas com DV – a participação (ou estar em atividade) –, conforme o excerto a seguir:

**Excerto (6.15)**

Pesquisadora: Éé, como você se comunica com outras pessoas com deficiência visual com quem você se relaciona?  
Bárbara: A forma de comunicação varia porque hoje tem o *Whatsapp*. A gente se comunica pelo *Whatsapp*, né, por e-mail, pelo telefone. Se eu tiver oportunidade, eu vou na Biblioteca Braille também onde eu conheço muita gente. Por exemplo, no meu casamento, eu era voluntária da Biblioteca Braille, né, aí **eu queria que todos participassem inclusive o meu pai, né**. O que –que eu fiz, **eu coloquei uma pessoa pra narrar o meu**

**casamento.** Foi bem interessante. Muito deficiente visual e **eu queria que o meu pai participasse de tudo, né.**

Pesquisadora: Então teve audiodescrição no seu casamento?

Bárbara: TEVE, tenho até o vídeo. **Teve a audiodescrição para que nenhum deficiente visual perdesse.**

Pesquisadora: Oh, nossa! Parabéns pela iniciativa.

Bárbara: É! É uma forma diferente de incluir eles porque às vezes eles ficam lá e não sabem o que-que “tá” acontecendo. [Aham] Aí, foi bem bonito. Então a gente usa [Isso], assim, essa comunicação. Qualquer coisa, você descreve, você fala.

Pesquisadora: Éé, em que momentos você usa o *Whatsapp*, no caso, para se comunicar com o seu pai?

Bárbara: Acho que o dia todo que a gente fica no trabalho, né. Aí, às vezes ele “tá”/ não pode atender, só mandar mensagem. Ele escuta a mensagem e retorna. Só que pra ele mandar mensagem tem que ser ou gravada ou digitada. Não pode ser aquelas mensagens de foto porque o computador/ o celular não lê pra eles.

Pesquisadora: Ah, as-as imagens não são lidas.

Bárbara: Não são lidas. A pessoa mandou lá e falou “Bom dia”, ele não sabe o que-que “tá” escrito ali, né, porque ou tem que ser áudio, né, ou então tem que você digitar mesmo.

Pesquisadora: Ah, sim. Você comentou anteriormente também comigo de que/ da participação do/da/de algumas atividades que ela mais gosta que ela tem apoio.

Vanilde: É, ela tem/ a ela tem o apoio da-da Regina, que eu acho que é bom, que ela é voluntária na Escola Braille. [Uhum] Uma escritora de livro infantil e a minha mãe gosta de ensinar/ de ensinar e aí a/ e ela aca/ **e ela faz algumas/ teatros dessa/ referente ao livro [Sim] de Regina e aí ela acaba se sentindo muito útil porque ela apresenta pro/ apresenta pras CRIANÇAS [Sim] e aí ela/ depois do/ depois do/ da apresentação, as crianças vão lá para conhecer ela, tal. E ela se sente útil. Então é muito importante [Sim] esse tipo de projeto que faz com que ele seja de uma forma ou de outra inserindo na sociedade.** [Uhum] Então ela acaba mesmo com esse/ com a problema/ com a problema da visão e ela acaba de alguma forma podendo ajudar. [Sim] **Então isso é muito importante porque faz com que a pessoa se sinta útil [Sim] de verdade.**

Bárbara identifica rapidamente três formas de como se comunica com seu pai, e parece conhecer outras pessoas com DV – os quais estiveram presentes em seu casamento. Ao dizer “*a gente se comunica*”, Bárbara presentifica o lugar do “outro”, a pessoa com DV, essa é incluída na ação, portanto é um ator ativo e não passivo no processo de comunicação. A proximidade dela às pessoas com DV em geral é evidenciada quando refere-se às visitas e trabalho voluntário realizados na Biblioteca Braille, local onde muitas pessoas com DV frequentam, assim como seu pai. A presença de pessoas com DV, por certo, suas amigas ou de seu pai, no casamento, um significativo evento social em que apenas convidados são legitimados a participarem, evidencia o vínculo de Bárbara com elas. Além disso, por meio do processo material na oração “*eu coloquei uma pessoa pra narrar o meu casamento*”, está marcada uma ação específica de Bárbara, uma atitude concreta para possibilitar a participação das pessoas com DV, sobretudo a de seu pai. Como afirmam Halliday e Mathiessen (2004, p.179) “as orações materiais são [...] capazes de provocar mudanças no fluxo de eventos, provocada por algum investimento de energia”. Bárbara, como autora do processo, investe sua energia em benefício de um grupo minoritário de pessoas que apresentam especificidades.

A escolha lexical “participação” é muito significativa no contexto das relações/interações, de um modo geral, e sobretudo no contexto das relações familiares. Pois é nesse contexto, que os sujeitos com DV sofrem mais o incômodo e os constrangimentos das restrições que lhe são impostas, ou seja, a restrição à participação em suas próprias escolhas ou assuntos como no caso retratado por Marta no excerto (6.9\_Marta). Na medida,

que Bárbara ocupa-se em providenciar um recurso de acessibilidade para o evento do seu casamento, a audiodescrição, ela está conscientemente incluindo esse grupo de pessoas, com o qual passou a conviver através de sua relação com o pai cego, o que denomino como relação *de proximidade*. A audiodescrição é considerada hoje como um imprescindível recurso de acessibilidade para as pessoas com DV em vários ambientes sociais e culturais, bem como um recurso pedagógico a ser utilizado nas instituições educacionais. Esse recurso consiste em transpor o signo visual para o signo verbal, “preenchendo, para a pessoa com deficiência visual, a lacuna existente entre o som e a imagem, em sincronia com as outras informações sonoras, a fim de proporcionar um melhor entendimento da cena” (ACIEM, MAZZOTTA, 2013, p. 262).

A relação de Bárbara com o pai, uma pessoa cega, é uma *relação de proximidade*. Há o reconhecimento das necessidades do pai em acompanhar o desenrolar daquele evento em seus aspectos visuais. Além disso, ela esclarece que objetivava que verdadeiramente o pai participasse do evento, e ainda mais, que “*participasse de tudo*”, ou seja, participasse não apenas de uma parte, ou momento, mas “*de tudo*”, o que significa interagir, estar ativo. Bárbara, por meio de sua fala, apresenta uma prática política e afetiva em prol de um grupo minoritário. Esse fato me permite reiterar que a participação, é uma condição para a cidadania das pessoas com DV – assim como todas as demais pessoas com suas especificidades – e precisa ser integral e completa. Como nas palavras de Almeida (2017, p.18), “a cidadania corporifica-se na conjugação entre acesso e inclusão”. Esse aspecto nos remete à perspectiva dos direitos humanos e mais especificamente, aos direitos da pessoa com DV, pelos quais tanto lutaram os movimentos das pessoas com deficiência.

Bárbara não apenas informa o recurso de acessibilidade que providenciou como explica a sua finalidade, “*Teve a audiodescrição para que nenhum deficiente visual perdesse*”. A opção lexical pelo verbo “perder”, é muito contundente nas experiências vivenciais das pessoas com cegueira adquirida. A cegueira nesse caso, sinônimo de perda indica que algo foi perdido, perdeu-se a visão, o sentido majoritário, determinante para inúmeras habilidades e ações. Como já referi, a perda da visão traz consigo uma variedade de outras perdas, o que implica em uma profunda experiência de privação para a pessoa. Bárbara, demonstra entender esse processo, e por isso, toma a atitude de evitar mais uma situação de perda. E eu considero que ela só consegue agir em prol da acessibilidade, porque conhece por vivência as necessidades das pessoas que não veem e tem a empatia em compartilhar com elas, o seu evento de casamento.

Na sequência da conversa com Bárbara, ao tratarmos dos usos do recurso do *Whatsapp*<sup>195</sup> na comunicação da família, ela não apenas cita os momentos da comunicação,

---

<sup>195</sup> O *Whatsapp* tornou-se um recurso muito significativo para as pessoas com DV participantes/colaboradoras/es desta pesquisa como discorrerei no capítulos seguinte.

como, seguidamente faz uma ressalva de como deve ser a troca de mensagens com seu pai, “*Só que pra ele mandar mensagem tem que ser [...]. Por meio dos verbos “tem que ser”, no sentido de “deve ser”, Bárbara enfatiza a obrigatoriedade de uma comunicação com acessibilidade para a pessoa que não vê; Bárbara poderia apenas ter informado dessa especificidade – o que por si revelaria uma verdade, da qual ela tem conhecimento – no entanto, a sua opção linguística vai revelar a imprescindibilidade da acessibilidade “tem que ser ou gravada ou digitada”, a qual é reiterada na oração seguinte, “Não pode ser aquelas mensagens de foto porque o computador/ o celular não lê pra eles”. O uso da modalidade deôntica, neste caso, aponta para a obrigatoriedade das condições acessíveis para uma comunicação efetiva; ou seja, sendo uma obrigação, é um aspecto que não permite outra realidade.*

Nesse universo que vivemos mediado por imagens, as quais estão presentes em todas as práticas sociais, interações presenciais, e especialmente nas virtuais, como citado por Bárbara. Ademais, como o modo dominante do pensamento é estruturado pela ordem visiocêntrica do discurso, as pessoas que veem, esquecem-se ou não se atentam para as barreiras de acessibilidade e de comunicação criadas às pessoas com DV quando essas imagens não são audiodescritas. A Lei Brasileira de Inclusão, nº 13.146/2015 (*ver 1º percurso*), destaca todos os aspectos relacionados à acessibilidade, como a comunicacional<sup>196</sup>, contudo, há uma grande diferença entre o que está posto na lei e a realidade da vida concreta das pessoas com deficiência. Bárbara, no entanto, como sabe das necessidades da pessoa com DV, no convívio próximo a seu pai, reconhece e enfatiza a importância da construção das condições de acessibilidade.

Vanilde, como filha de uma pessoa com DV, demonstra conhecer algumas especificidades de sua mãe; inclusive foi ela quem fez a pesquisa e encontrou os serviços da Biblioteca Braille para a mãe. Diferentemente de Weber, que não sabe exatamente, quais as atividades que sua mãe realiza na biblioteca, Vanilde não apenas conhece, como descreve os detalhes dessas atividades, o que estas representam, sendo capaz de avaliar os benefícios para sua mãe, “*ai ela acaba se sentindo muito útil porque ela apresenta pro/ apresenta pras CRIANÇAS*”. Nota-se que Vanilde, por meio do uso do adjetivo “*útil*” intensificado, representa como positivas as ações que a mãe desempenha. O que reitera na oração seguinte “*E ela se sente útil*<sup>197</sup>. *Então é muito importante [Sim] esse tipo de projeto que faz com que ela seja de uma forma ou de outra inserida na sociedade*”. Consequentemente, Vanilde também avalia – em função do que observa das reações da mãe – como positivos os projetos promovidos pela BBDN. Semelhantemente à postura de Bárbara, a identificação de Vanilde com as

<sup>196</sup> “Capítulo II – Do Acesso à informação e à comunicação”. A audiodescrição é citada no Artigo 67, como um recurso a ser permitido pelos serviços de radiodifusão de sons e imagens.

<sup>197</sup> Querer ser útil é um dos desejos das/os colaboradoras/es desta pesquisa, aspecto que descreverei mais à frente.

especificidades da mãe denota a sua proximidade com as questões pertinentes à vida com DV. É exatamente essa *relação de proximidade* que possibilita aos parentes das pessoas com DV, uma criticidade a respeito das barreiras sociais (ambientais e contextuais), as quais oprimem e excluem as pessoas que não veem do seu real exercício de cidadania.

Essa postura crítica do parente vidente acerca dos impedimentos sofridos pelo seu familiar cego, ajudar-lhe-ia a compreender as necessidades de se buscar meios de superação das barreiras que causam as *restrições de participação* e as *limitações de atividades*<sup>198</sup>. Esses dois aspectos são capitais para as pessoas com deficiência, são conceitos trazidos pela CIF (2001), devendo ser considerados categorias que marcam a opressão social pela deficiência e não categorias da chave deficiência – retornarei a esses dois conceitos ao longo das análises.

Como argumentei acerca da dinâmica das relações familiares analisadas, as quais denominei de *relações de distanciamento* e *relações de proximidade*, o que essencialmente as distingue é que, enquanto na primeira, há o desconhecimento das especificidades que caracterizam a condição de vida do familiar que se tornou pessoa cega ou com DV; na segunda, há o conhecimento, o qual é caracterizado por atitudes de empatia e de apoio na busca pela superação das barreiras. Acredito que essas relações que se opõem estão estruturadas a distintas concepções ou representações da cegueira. O grupo que mantém uma *relação de distanciamento*, representa a cegueira como infortúnio e incapacidade, e, por conseguinte, não consegue apreender as potencialidades na/da cegueira, não contribuindo com as condições de autonomia do familiar com DV, ao contrário, reforçam (ou constroem) uma *relação de dependência*, contributo do viés ideológico visiocentrado.

No entanto, o grupo que mantém uma *relação de proximidade* – infelizmente o de menor ocorrência – conhece as particularidades da condição de *não visão* e, assim, constrói-se uma convivência de *interdependência* com seu familiar com DV. É preciso notar que a interdependência é uma questão de reciprocidade, a qual valida a autonomia do outro como direito, cabendo a quem vê, proporcionar o apoio devido. É o exercício de uma racionalidade prático-moral, sustentada pelo princípio da solidariedade e da participação, como premissa de “um conhecimento prudente para uma vida decente” (SANTOS, 2000) que construirá uma interação horizontal entre os sujeitos com e sem deficiência. As pessoas com deficiência em geral, e as pessoas com DV em particular, não são um grupo homogêneo, a única coisa que têm em comum é a desvalorização social e o que demanda dessa desvalorização.

Considerando como crucial que se conheça as especificidades demandadas pela deficiência visual para a construção de uma relação que valorize a pessoa com suas necessidades e potencialidades, elenquei algumas das especificidades das/os principais

---

<sup>198</sup> Esses conceitos “limitações de atividades; restrições de participação” foram apresentados pela CIF, em 2001. Conferir em <http://pcd.mppr.mp.br/pagina-14.html#>



colaboradoras/es da pesquisa no quadro a seguir. Marcar a centralidade desse conhecimento, a meu ver, é decisivo para o estabelecimento de relações familiares e sociais solidárias e de valorização do outro, aquele que vive com a cegueira, como um humano de direito, de cidadania, de capacidades, de subjetividades. Os dados apresentados foram reunidos com base nas transcrições do grupo focal 1, entrevistas individuais e de registros de conversas informais.

**Quadro 30** - Participantes com DV e (algumas de) suas especificidades

Nome	Com quem reside	Depende da Família para	Desloca-se sozinho?	Tem computador ?	Tecnologia que utiliza
<b><u>Eduardo</u></b>	Esposa, filho e nora	<u>Deslocamento</u>	Em parte	Sim	Fone fixo, computador celular e <i>whatsapp</i>
<b><u>Constantino</u></b>	Casal de filhos e esposa	Uso do celular	Sim	Não	Celular
<b><u>Dorina</u></b>	Sozinha	Consultas médicas	Sim	Sim	Fone fixo, celular e <i>whatsapp</i>
<b><u>Izabel</u></b>	Pais	<u>Deslocamento</u> e Cozinhar	Em parte	Não	Celular
<b><u>Marta</u></b>	Esposo	Cozinhar e questões de banco	Sim	Não	Celular e <i>whatsapp</i>
<b><u>Heloísa</u></b>	Esposo e filho	Arrumar a casa	Sim	Sim	Fone fixo, computador celular e <i>whatsapp</i>
<b><u>Liana</u></b>	Esposo e filha	<u>Deslocamento</u>	Não	Não	celular e <i>whatsapp</i>
<b><u>Fabrcia</u></b>	Tias e primos	<u>Deslocamento</u> ; Questões financeiras	Não	Não	Celular e <i>whatsapp</i>
<b><u>Samuel</u></b>	Mãe e irmã	Uso tecnologia; Ida ao médico.	Sim	Não	Fone fixo, celular e <i>whatsapp</i>
<b><u>Edvaldo</u></b>	Namorada e sogra (morou sozinho por 3 anos)	Cuidar da saúde, <u>Deslocamento</u>	Em parte	Não	Celular e <i>whatsapp</i>
<b><u>Daniel</u></b>	Sozinho	Leitura de conta: Água e luz	Sim	Sim	Celular e <i>whatsapp</i>

Observa-se no quadro anterior que de todos os colaboradores com DV, apenas Daniel e Dorina, vivem sozinhos. Trata-se de uma opção de ambos. Daniel é solteiro, e Dorina é viúva, e para garantirem sua autonomia preferiram continuar vivendo em suas próprias casas, mesmo no caso de Daniel que paga aluguel. A palavra que utilizo é autonomia, ao invés de independência, pois como tratei, na *seção 2.4* – “A interdependência e a deficiência visual” – é a interdependência (apregoadada desde as décadas de 1990 e 2000 pelo movimento das feministas com deficiência), uma autonomia com apoio, que é real nas relações da vida social

de quaisquer humanos, em oposição à *independência*, um pressuposto de um capitalismo desumano. A interdependência deve ser reconhecida e valorizada como um princípio nas relações humanas, pois é inerente à potencialidade dialógica e relacional do animal humano. Contudo, para existir de fato, necessita da racionalidade prático-moral (SANTOS, 2000), sustentada pela solidariedade e pela quebra da assimetria nas relações.

Dos onze participantes, cinco têm restrições quanto ao seu deslocamento para ambientes fora de suas residências, dependendo do apoio de algum familiar para locomoverem-se, como já enfatizado, a perda da visão altera efetivamente o estado psicofísico da pessoa. Liana, por exemplo, destacou que realiza todas as atividades referentes ao espaço interno de sua casa, mas ao deparar-se “do portão para fora”, suas pernas, literalmente, travam. A autonomia na mobilidade física da pessoa com DV passa pela superação de vários desafios e medos. Ela precisa ter ou desenvolver o sentido de orientação para então aprender as técnicas de mobilidade. É por isso, que essa atividade específica é denominada “Orientação e Mobilidade (OM)”. Além dessa aprendizagem, para a pessoa com DV, faz-se importante o apoio e a confiança dos familiares.

A respeito da restrição da mobilidade física, Alexandre referenciando à realidade da mãe, destaca, no excerto 6.7:

103. *Pesquisadora*: Mas difícil, mas considerando o exemplo da sua mãe... difícil em que sentido?  
 104. *Alexandre*: Ah, de se locomover, muitas vezes de descer escada, da própria leitura com letras pequenas. Do meu celular mesmo, ela não consegue ver as letras, é muito pequeno. O dela tem que ser um pouco maior. Então, na questão de leitura, essa questão de das letras mesmo, locomoção, de escada, coisas/ buracos, que ela num vê muitas vez/ ela quebrou o pé descendo aqui que... pisou no buraco e quebrou o pé, né, o metatarso, o metatarso. Então, a questão de se locomover é muito difícil, pra ela é mais difícil se locomover e a leitura.

Observa-se que Alexandre conhece as dificuldades da mãe consoante a sua condição de pessoa com BV, a qual lhe trouxe restrições na locomoção, e de acesso à leitura. Em outro momento de sua fala, ele relata que a mãe se locomove sozinha, exigindo dela uma atenção vigiada. Contudo, num primeiro momento, a família estava presente com o apoio e ainda, oferece-o quando necessário, o que Alexandre considera como “*nada muito*”, ou seja, a escolha lexical utilizada por ele não caracteriza o apoio dado à mãe como dependência, vejamos o excerto 6.16:

**[Excerto 6.16]**  
 98. *Alexandre*: Antigamente, quando eu andava muito com minha mãe na rua, ela caía bastante, né, porque/ por falta, dessa falta de visão. Então, às vezes a gente tinha que segurar no braço dela e dizer: “ô, mãe, aqui tem um degrau, tal, passa o degrau”. Na pista, meu pai muitas vezes ajuda ela. Escada. Descer escada, ela tem uma dificuldade muito grande de descer escada. Ela tem facilidade de subir, né, que tem o (ininteligível) maior. Ela tem dificuldade de descer, porque ela não vê os degraus direito. Então, a gente tem que pegar na mão dela, descer. Mas nada muito.

Como um comparativo entre os discursos das famílias e dos mediadores acerca das relações entre os familiares e seus parentes com DV, apresento a seção seguinte.

### 6.2.2 Percepções dos mediadores da biblioteca acerca das relações entre os usuários/usuárias com DV e seus familiares

Consideremos os trechos das entrevistas com os mediadores da BBDN, em que o tópico das relações das/os participantes com seus familiares foi abordado, conforme o quadro a seguir.

Excertos (6.17)	Destaques
<p>117. Pesquisadora: E... eles/ cê sabe se eles/ os deficientes visuais se comunicam com a vizinhança? Assim, onde eles moooram... eles têm um contato com outras pessoas, além [não] da-da-da família?</p> <p>118. Lorrany: Eu acho que não. Não muitos, porque eles inclusive reclamam muito pra gente.</p> <p>119. Pesquisadora: Reclamam de quê?</p> <p>120. Lorrany: Que... (ininteligível) <b>eles vêm à biblioteca porque o que eles não têm na rua, né, nem/ na/ a família principalmente, muitos não tem auxílio d/ ma/ a maioria não tem ajuda da família.</b></p> <p>121. Pesquisadora: Você atribui isso a quê?</p> <p>122. Lorrany: FALTA DE PACIÊNCIA f/ o familiar não tem paciência ou não ENTENDE, né? eles não conseguem ENTENDER a deficiência deles, eles num têm/ eles consegue nem/ muitos num tem nem ac/ sabem MENOS do que eles, eu acredito que eles sabem MUITO MENOS que os deficientes visuais, porque eles chegam lá pedindo pra gente fazer coisas no celular, que eles poderiam e-e/ viu, o familiar não sabe, “nossa ele te/ ele tentou num conseguiu”, é o que mais eles falam, né, o fulano tentou, por falta de paciência também [isso]. E por falta de CONHECIMENTO. Eu acho que a falta de/ eu acho que/ inclusive seria muito bom a gente, num sei, dar palestra pra esses familiares, sabe, porque a falta de conhecimento é TAMANHA deles.</p>	<p><i>muitos não tem auxílio d/ ma/ a maioria não tem ajuda da família.</i></p> <p><i>Não tem paciência Não ENTENDE; Não conseguem ENTENDER;</i></p> <p><i>Não sabe; Falta de paciência;</i></p> <p><i>Falta de conhecimento</i></p>
<p>51. Pesquisadora: Em relação aos familiares, Roberta, como você considera que é essa comunicação dos familiares... do/ das pessoas que frequentam a biblioteca? Que no caso, a sua comunicação com os familiares?</p> <p>52. Roberta: Olha, o familiar... <b>acaba tendo assim/ sendo um pouco mais difícil no sentido de que ele não tem a deficiência, né?</b></p> <p>53. Pesquisadora: Como assim?</p> <p>54. Roberta: Então, assim, ele não TENDO a deficiência, ele não COMPREENDE... como deveria ser ne/ a realidade da pessoa com deficiência e a re/ a nece/ as necessidades que ele tem, entendeu? Então, assim/ então, tem em parte essa dificuldade, entendeu? Porque, como você não conhece, porque você não vive aquela experiência, então é mais difícil de você compreender e <b>isso acaba criando algumas dificuldades de relacionamento</b>, entendeu, por conta disso. Então, assim, acho que no caso da pessoa vidente, que no caso é a pessoa que enxerga, ela tem, assim, um pouco mais de dificuldade nesse sentido. <b>Eu acho que isso precisa ser mais trabalhado, mais mais ensinado, né, pra que ela possa conviver melhor com a pessoa com deficiência, porque, por ela justamente não conhecer, né, então, acaba tendo/ não só na família, na sociedade de uma modo geral, né?</b> As pessoas não conhecem, não sabem, né? <b>Então, acaba tendo, assim, por falta de conhecimento, né, tendo mais uma dificuldade, assim de se relacionar ou até de-de-ajudar, né, assim...</b> tem pessoas que, né, é com a pessoa com deficiência ou às vezes deixa ele largado demais ou ou superprotege demais, né, <b>que eu acho que esse é o principal problema, né, a SUPERPROTEÇÃO, né, querer fazer tudo pela pessoa com deficiência, por achar que ele não é capaz, por ter MEDO de que é a/ é, aconteça alguma coisa com ele, porque ele é deficiente, entendeu?</b> Então, tem tem esse/ essa meio que aprisionamento da pessoa com deficiência nesse sentido das pessoas que enxergam na família, eles querem superproteger, tendeu? [Vo/] <b>TE PROTEGER dos perigos do mundo, né, das pessoas. Porque, na cabeça deles, você acaba sendo mais vulnerável, né, do que as outras pessoas, por causa da deficiência, tendeu?</b> Então, tem essa dificuldade aí, né?</p>	<p><i>não TENDO a deficiência, ele não COMPREENDE</i></p> <p><i>como você não conhece; porque você não vive aquela experiência</i></p>

<p>47. Pesquisadora: É. Você tem contato com esses familiares? Como é que é essa comunicação?</p> <p>48. Rubem: A-alguns é-é... é uma comunicação tranquila. Eles vêm, tal, participa, é... dia a dia aí... vêm com eles. Isso aí é tranquilo, a-até ajuda, colabora, essa parte mais SAUDÁVEL desses familiares. Mas a maioria tem uma dificuldade de ter um cego em casa.</p> <p>49. Pesquisadora: Como assim?</p> <p>50. Rubem: Eles-eles-eles num se/ ADAPTAÇÃO da casa com deficiente visual é muito problemática. A maior parte dos familiares num têm têm têm... é por isso que o cego procura a biblioteca, por isso que a biblioteca tem esse LADO amoroso, <b>esse lado afetuoso, acolhedor, porque a família geralmente não acolhe muito bem não</b>. De [e como/] modo geral, não.</p> <p>51. Pesquisadora: E como você sabe disso?</p> <p>52. Rubem: <b>Através deles, principalmente</b>. Mas a gen/ mas também é... <u>é óbvio (ininteligível) entendeu?</u> Essa dificuldade, por isso <b>que o problema não é o deficiente visual, o problema é a casa</b>. De um modo geral, eu vejo que o problema tá na casa e a casa maior é a sociedade. O problema não tá no deficiente, tá na sociedade, que/ num sei se o comentário que quero fazer aqui vem/ é hoje mesmo ta-tava vendo, tava conversando com o Mateus, éé o cara... Mateus tava falando que a pessoa tava falando com o cego de viajar de avião, uma cega amiga nossa aqui/ eu falo cega, porque já tô acostumado, num tem esse ne/ falar deficiente visual, num acostumei ainda. Aí a (ininteligível) abordou ela assim: <b>“como é que você vai viajar de avião?”</b> Ela disse: “mas por quê?” <b>“não, você num é cega? Num tá com medo, num tá/”</b> “Uai, num vô pilotar o avião, eu tô tranquila aqui”. (Risos) <b>Então, a pessoa é-é por causa dessa dessa dominação ocular, acha que o olho vai resolver tudo, aí a pessoa coloca isso. Acha que o cego tem os medos que ela tem. E o deficiente nu/ aquele medo é dela, é do vidente lá preocupado com o que pensa do cego, o medo tá nessa relação, num tá no cego. O medo que ele pensa que tá lá, tá nele. Né?</b> É o que eu mais percebia é-é/ você me perguntou do preparo que eu tinha, se eu fiz algum preparo eee eu quando tava com uma semana aqui, alguns cegos chegaram pra mim e falou assim: “tem quantos anos que cê trabalha?” Porque eu tive muita facilidade, Na relação com eles, eu num tive nenhuma dificuldade assim. NUM É QUE EU TINHA CONHECIMENTO, num tava não, mas eu vacilava como conduzir, é talvez. Algumas coisas a gente conhece no dia a dia, né? Com o braile, você vai indo lá, então, você tem que ir lá trabalhar, mas eu-eu-eu-eu... <b>era uma uma relação assim como se eu tivesse nascido na casa de um deficiente, alguma coisa, eu nunca tive dificuldade de relacionar com eles</b>. O contrário. Eu tinha era uma curiosidade. <u>Isso rolava muito tranquilamente, eu nunca tive/ por isso que talvez ele perguntou quantos anos eu tenho, eu tenho uma semana.</u> Então, isso me/ essa facilidade dessa relação com o deficiente acho que me ajudou muito, né? E ajudou eles também, né? Um ajuda o outro. <b>Essa ajuda é muito mútua, recíproca, né?</b></p>	<p><i>Mas a maioria tem dificuldade de ter um cego</i></p> <p><i>A família geralmente não acolhe muito bem não</i></p> <p><i>o problema não é o deficiente, o problema é a casa.</i></p> <p><i>A dominação ocular;</i></p> <p><i>O deficiente não tem medo;</i></p> <p><i>Nascido na casa de um deficiente;</i></p> <p><i>Nunca tive dificuldade de relacionar com eles.</i></p>
<p>35. Pesquisadora: Essa maioria é cegueira adquirida, né?</p> <p>36. Denise: Adquirida. Eles ficaram cegos depois de adultos ou ESTÃO ficando cegos.</p> <p>37. Pesquisadora: Sim.</p> <p>38. Denise: Tem hora que tão enxergando pouco, tem hora que não. Tem hora que acha que va es/ estabilizar, e não. E fica nessa onda. <b>Alguns ficaram cegos é-é adultos e ficaram muito tempo é-é enclausurados nas próprias casas, esperando a morte chegar, né, esperando que a vida passasse rápido</b>. Mas, quando eles encontraram a biblioteca, de alguma forma, eles encontraram os pares.</p> <p>39. Pesquisadora: Éé aproveitando essa essa questão que você falou da/ de de terem f/ ficado encla/ enclausurados, éé como é que você vê aa relação deles com as suas famílias?</p> <p>40. Denise: <b>Éé... poucos têm uma relação familiar saudável</b>. Muitos dos que começam a frequentar muito a biblioteca <b>é justamente porque eles fogem um pouco das famílias, é, as famílias não compreendem muito essas necessidades que eles têm</b>, as dificuldades por causa da deficiência. <b>Eles não conseguem manter ou eles não conseguem entrar no espaço de diálogo... ondee aquilo que eles são capazes de fazer, considerado umaaa/</b> [ pode dar uma pausinha? Que eu tô com advogado aqui.]</p> <p>41. Pesquisadora: Pode sim. (Pausa na entrevista)</p> <p>42. Pesquisadora: Continuando, então, você tava falando da relação DELES [da família, né?] com as famílias.</p>	<p><i>Enclausurados nas próprias casas;</i></p> <p><i>Poucos tem uma relação familiar saudável;</i></p> <p><i>É justamente porque fogem um pouco das famílias;</i></p> <p><i>As famílias não compreendem;</i></p> <p><i>Não conseguem manter[...] diálogo;</i></p> <p><i>Não tem consideração;</i></p>

43. Denise: Então, <b>eu vejo que muitos deles sofrem muito nas famílias</b> , né, porque não não não tem diálogo aberto e uma <u>CONSIDERAÇÃO</u> com a deficiência deles. Eles se sentem muito constrangidos, se sentem/	
--	--

Nas entrevistas realizadas com as/os mediadoras/es da biblioteca, em diferentes momentos ou tópicos da conversa, a questão da relação das/os usuárias/os com DV e seu familiares foi levantada. Contudo, como na fala de Lorrany, Roberta e Rubem, a questão aparece quando o assunto é a comunicação. De fato, a comunicação é um ponto nodal do que diz respeito às relações intersubjetivas. E para o público com DV, em todas as instâncias da vida pessoal, familiar e social é um elemento determinante – sobre o qual pretendo discorrer mais à frente.

Lorrany em sua fala representa as famílias por meio de advérbios de negação que modificam os processos mentais, os quais estão relacionados às atitudes dos familiares, ações que não são praticadas na interação com seu familiar cego, “não tem paciência”, “não entende”, “não sabe”, “não conseguem entender a deficiência deles”. As atitudes que seriam esperadas do a familiar estão presumidas por meio dessas negativas. Ou seja, as atitudes valoradas, julgadas como necessárias nas relações familiares dos sujeitos com DV, segundo Lorrany, seriam a de “ter paciência; entender, saber” acerca das particularidades deles. Dito de outro modo, os familiares são avaliados por aquilo que eles não fazem ou não sabem fazer. Nesse caso, podemos inserir a indagação por que não fazem ou não sabem? A mediadora Roberta, que também vive a experiência da deficiência visual, apresenta, de certa forma, uma resposta.

O que Roberta afirma, “*ele [o familiar] não TENDO a deficiência, ele não COMPREENDE*”, corresponde ao que mencionei a respeito da necessidade de se conhecer as especificidades da condição da DV, para a construção de uma *relação de proximidade* e, conseqüentemente de apoio a uma conquista da autonomia (conforme identificado nas falas de Bárbara e de Vanilde\_ Excerto 6.6). Não é possível estar no lugar do familiar cego, tomar para si, a deficiência dele, como esclarece Roberta, “*Porque, como você não conhece, porque você não vive aquela experiência, então é mais difícil de você compreender e isso acaba criando algumas dificuldades de relacionamento, entendeu, por conta disso*”. Entretanto, é possível e indispensável, aproximar-se para conhecer as especificidades demandadas pela condição da falta de visão. Essa proximidade é o que considero como recurso para “entender/compreender” o outro (a pessoa com DV). Nota-se que esses processos mentais (entender, saber, compreender, conhecer) são recorrentes nas falas das duas mediadoras, no caso de Lorrany, houve uma ênfase na entonação ao mencioná-los. Já Roberta, marca um tom enfático por meio das suas interrogações, com sentido de confirmação, ao final de sua fala, “*que ela possa conviver melhor com a pessoa com deficiência, porque, por ela justamente*

*não conhecer, né, então, acaba tendo/ não só na família, na sociedade de um modo geral, né?”*

Roberta aponta uma questão importante, de que as dificuldades de convivência com a pessoas com deficiência (aqui tratando da DV) ocasionadas pela falta de compreensão, não acontece só na família, é da sociedade em geral, a família é uma exemplificação de uma estrutura maior. Eu já ouvi muitos relatos de assombro de colegas professores em nossas escolas ditas inclusivas, diante da chegada de um estudante com DV. Isto é, pressuposições de que a pessoa que não vê não tem potencialidade para aprender ou estar naquele espaço que demanda certas habilidades. Sobre esse aspecto, eu citei alguns exemplos, no *percurso 2*, como o exemplo de Assunção quando chegou à graduação.

Considero que a modalização subjetiva utilizada por Roberta em *“Eu acho que”*, de forma reiterada, ao se referir as causas dos problemas de relacionamento das famílias com seus parentes com DV, não indica insegurança da parte dela em relação ao que afirma e avalia; mas é um indicativo de que, por serem muitas as situações de dificuldades, muitas podem ser as razões que as explicariam. E como não tem certeza de qual seja a principal razão, Roberta faz uso dessa modalização. Esse aspecto retrata a complexidade da questão no tange as relações entre videntes e seu parente com DV.

Na sequência da fala de Roberta, fica mais claro em que questão não apresenta segurança, quando diz, ainda modalizando [eu acho] que “o principal problema” é a *“SUPERPROTEÇÃO”*. Tal situação, segundo Roberta – quem tem conhecimento de causa – , acontece quando o familiar [quer] *“fazer tudo pela pessoa com deficiência, por achar que ele não é capaz, por ter MEDO de que é a/ é, aconteça alguma coisa com ele, porque ele é deficiente, entendeu?”* Roberta não apenas define o que é superproteção, como também explica o que está por trás dessa atitude do familiar, *“por achar que ele [a pessoa com DV] não é capaz, por ter MEDO de que é a/ é, aconteça alguma coisa com ele, porque ele é deficiente.* Dois aspectos são relevantes nesse trecho da fala de Roberta, um diz respeito ao uso do processo mental desiderativo “querer” em relação à ação do familiar ao realizar atividades pela pessoa com DV. O processo de “querer fazer “tudo” pela pessoa representa uma situação em que o interesse e a escolha do vidente têm prevalência sobre a vontade da pessoa com DV. Essa situação é muito recorrente nas conversas informais com as/os participantes da pesquisa (ver exemplo do excerto 6.1). O segundo aspecto relevante na fala de Roberta, é que, ambas as razões apresentadas para a superproteção apontam para o campo semântico da incapacidade, atribuída à pessoa com DV. A superproteção é uma atitude paternalista e complacente que encobre a opressão.

Oliveira (2020, p. 53) vai dizer que a superproteção é uma das situações que “evidenciam a influência do estigma social nas relações familiares da pessoa com deficiência intelectual”. Essa afirmação também se aplica às pessoas com deficiência visual, haja vista,

que o campo semântico da “incapacidade” é sempre evidenciado no contexto da DV, conforme aparece no discurso de Roberta. Cabe perceber o destaque dado na entonação do (vocábulo) “MEDO”; esse medo que o familiar sente está diretamente relacionado à deficiência, “porque ele é deficiente”, ou seja, a representação da deficiência visual atribuída ao familiar é de fragilidade, “você acaba sendo mais vulnerável, né, do que as outras pessoas, por causa da deficiência, tendeu?” (semelhante à fala do participante Edvaldo\_quadro 6.5), “TE PROTEGER dos perigos do mundo, né, das pessoas” o que coaduna com o estigma da incapacidade atribuída à pessoa que não vê. E Roberta, sabe do que está falando, ela por meio do pronome pessoal “te” em “te proteger”, inclui-se na experiência que relata.

Percebe-se por meio das observações do campo e das análises dos dados que duas atitudes que, aparentemente se opõem, a de superproteção ou a de menosprezo, são efeitos de uma mesma concepção para a cegueira ou a DV, a de incapacidade-infortúnio-ignorância. Tal constatação me permite inferir que tanto a superproteção quanto o menosprezo são faces de uma *relação de distanciamento*, conforme venho considerando. Grafo os três vocábulos (incapacidade-infortúnio-ignorância) como uma palavra tri composta, pois esses três significantes ainda prevalecem na contemporaneidade, como sinônimos para a cegueira, sustentando um pensamento hegemônico que naturaliza as relações assimétricas entre videntes e pessoas cegas – relações estas observadas nos contextos das famílias gerando forte impacto sobre as identidades destas.

O mediador Rubem, quem apresentou uma convivência harmoniosa com o público com DF, os frequentadores da biblioteca braille (ver seção 6.1.2), afirma de forma categórica que a dificuldade nas relações entre os familiares e seus parentes cegos é um problema, contudo “*o problema não é o deficiente visual*”, “*é o problema é a casa*”. Casa é uma metáfora para família – que também aparece na fala dos participantes com DV – a qual é estendida para a sociedade. Rubem, assim como Roberta, apresenta essa reflexividade acerca das relações no âmbito familiar marcadas por assimetrias como resultado de uma problemática que é maior, é social, “*a casa maior é a sociedade*”. Essa afirmativa de Rubem ratifica o que a CDPD discursivamente apresentou como problema ou limitação, ou seja, estes não estão na pessoa com deficiência, não é o corpo com deficiência que é incapaz, mas as barreiras impostas por ambientes e pessoas que produzem a incapacidade.

Como temos percebido, a maior barreira, a mais impactante é a atitudinal, pois está relacionada às relações/interações construídas por relações de poder de um *saber-poder visiocêntrico*. Rubem cita uma situação que retrata o estigma à pessoa cega: a de uma moça cega que fora indagada por um vidente: “*como é que você vai viajar de avião?*”. Percebe-se a pressuposição de que por ser cega, a pessoa não poderia realizar uma atividade tão comum, como uma viagem aérea. Situações como esta, geralmente, surpreendem as pessoas com DV, que são impulsionadas a devolverem o questionamento, “*mas por quê?*”. A explicação do

interlocutor para sua pergunta é ainda mais inapropriada, contudo, permite-nos perceber uma presunção valorativa, que manifesta a concepção de cegueira como o lugar do não saber, se a pessoa não está vendo, ela estaria com medo, “*não, você num é cega? Num tá com medo, num tá?*”. Observa-se que a expressão indagativa “*num tá?*”, duas vezes colocada, modaliza o discurso desse vidente como uma verdade, de forma a ratificar a sua pressuposição existencial de que a moça teria de estar com medo por ser cega. Por conseguinte, também está implícito de que a visão é o lugar da certeza, ou da segurança. A resposta da moça cega é muito perspicaz, “*Uai, num vô pilotar o avião, eu tô tranquila aqui*”. Embora trate de um discurso relatado e não propriamente do mediador Rubem, considero relevante esse exemplo, pois fatos como esse são muito recorrentes no dia a dia das pessoas com DV. É comum serem indagados, por exemplo, como namoram, como se vestem, como fazem isto ou aquilo. Perguntas que pressupõem uma dúvida quanto à possibilidade da pessoa cega de realização de atividades próprias do mundo da vida.

Rubem, por sua postura engajada e de reciprocidade com o público com DV – ou o público cego como ele prefere chamar –, é capaz de interpretar o que subjaz à relação de assimetria entre a pessoa vidente e a pessoa cega, segundo ele, trata de uma “dominação ocular”, ou seja, o que venho destacando como *centrismo visual* ou nas palavras de Martins (2006) “a sacralização da visão” – pressuposto construído a partir do iluminismo, amplificando a lógica moderna erigida por relações de poder. Tal hegemonia, como descrevi no capítulo 1, é ratificada nos discursos, modelando o que Lima Magalhães (2018) chamam de “ordem visiocêntrica do discurso”. Em função dessa hegemonia, presente na formação social mais ampla (FAIRCLOUGH, 2010), e tudo que a sustenta, quem enxerga “*acha que o olho vai resolver tudo*”, ou seja, a pessoa vidente coloca-se, na maioria das situações/relações, numa posição de superioridade, produzindo um fechamento de sentido às “condições de possibilidade” (MARTINS, 2006) no contexto da cegueira. Como dito por Rubem, tal pessoa “*Acha que o cego tem os medos que ela tem. E o deficiente nu/ aquele medo é dela, é do vidente lá preocupado com o que pensa do cego, o medo tá nessa relação, num tá no cego*”. As colocações de Rubem marcam a interdiscursividade com o modelo social de interpretação da deficiência (MSD).

As considerações de Rubem exemplificam um tipo de relação que venho denominando como *relação de proximidade*, a qual se constitui na medida que a pessoa vidente busca conhecer as especificidades da pessoa com DV. Esse conhecimento só ocorre quando a pessoa está despida do seu preconceito ou de suas pressuposições existenciais de que a pessoa cega é um ser limitado, frágil ou vulnerável. Um dos participantes me contou numa de nossas conversas que, desistiu de ir à casa de uma parente, pois sempre era deixada sentada “como se fosse uma planta”, nunca era convidada para conhecer o ambiente e seus muitos espaços, nem tampouco alguém parava para conversar com ela e procurar conhecer



suas particularidades. Fatos como esse ilustram práticas de ocultação das subjetividades e inteligibilidades das pessoas com cegueira, o que considero de acordo com Martins (2006) como um fechamento de entendimento para as potencialidades e/ou criatividade na cegueira. (Conforme a seção 7.3.1)

Nota-se que a escolha vocabular da mediadora Roberta para se referir à situação de superproteção é “aprisionamento”, a exemplo da representação feita pelo participante Eduardo. *“Então, tem tem esse/ essa meio que aprisionamento da pessoa com deficiência nesse sentido das pessoas que enxergam na família, eles querem superproteger, tendeu?”* Roberta, inicia a oração utilizando o elemento conclusivo “então”, o que denota segurança na sua colocação. A mediadora Denise também recorre ao campo semântico “prisional” – da privação da liberdade – *“e ficaram muito tempo é-é enclausurados nas próprias casas, esperando a morte chegar, né, esperando que a vida passasse rápido”*, o que é reiterado em outro trecho de sua fala *“é justamente porque eles fogem um pouco das famílias”*. Denise, por meio do advérbio *“justamente”* expressa segurança em sua fala. Nota-se que o sentido para “casa” construído nessas afirmações é de um lugar de privação, ao invés de um lugar de acolhimento como se esperaria de uma casa. A superproteção, portanto, funciona como uma armadilha que tira a liberdade na medida que *“enclausura”* a autonomia do parente cego ou com BV. Trata-se de um exemplo concreto em que experiência da cegueira *“é vivida sob o estigma da ignorância, da alienação e da clausura em relação ao mundo (MARTINS, 2006, p.72)*. Feita essa análise, podemos entender a intensidade de desvantagem social vivida pelas pessoas com deficiência:

A desvantagem social vivenciada pelas pessoas com deficiência não é uma sentença da natureza, mas o resultado de um movimento discursivo da cultura da normalidade, que descreve os impedimentos corporais como abjetos à vida social. O modelo social da deficiência desafiou as narrativas do infortúnio, da tragédia pessoal e do drama familiar que confinaram o corpo com impedimentos ao espaço doméstico do segredo e da culpa. (DINIZ; BARBOSA: SANTOS, 2009, p.74)

Cabe ressaltar que o potencial de significado desses vocábulos, aponta para o sentido de imobilidade que acomete as vidas das pessoas que perdem a visão, decorrente não propriamente da cegueira feita materialidade, mas da sua representação como *“tragédia pessoal incapacitante”* perpetuada até os dias atuais moldando práticas de desvalorização e desqualificação dessas pessoas. Além dos comportamentos de superproteção, há os de vergonha instalados nas famílias e na sociedade em geral, a exemplo do que declarou Daniel: *“quando eu saí de dentro de casa, eu pensei que o mundo/ eu pensei assim: “pô, se minha mãe não me aceita como cego, o mundo vai me engolir”* (excerto 6.10)<sup>199</sup>.

<sup>199</sup> Dados da entrevista realizada em 28/07/2019.

Denise, assim com a mediadora Roberta destaca a não compreensão dos familiares acerca das necessidades do seu parente com DV. Essa não compreensão eu atribuo ao *distanciamento* que se estabelece nas relações do/no ambiente doméstico. Compreender pressupõe aproximar-se, exigindo um movimento de empatia e de valorização da alteridade em suas especificidades como ilustrado com os excertos das entrevistas de Bárbara e Vanilde, que constitui uma relação *de proximidade*. Nota-se que a mediadora Denise, contrapõe à frequência/presença na biblioteca ao estar em casa, revelando um aspecto significativo necessário às relações horizontais, e sobretudo às pessoas com DV, a existência do “*espaço de diálogo*”. A mediadora interrompe a sua fala, quando dizia acerca da dificuldade de diálogo nas famílias “... *ondee aquilo que eles são capazes de fazer, considerado umaaa*”, contudo é possível inferir sobre o provável complemento da oração, por meio da afirmação do participante com DV Constantino:

**(Excerto 6.18)**

E tinha dúvidas que minha família, ao mesmo tempo, botou um monte de barreira nimim, dizendo que tudo que eu fazia num era feito por mim, eram os professores que faziam ou algum colega. E tive que provar através de uma assistência social, que foi na na casa da mi/ da minha família, que eu quero dizer é, das minhas tia, primo que duvidava de eu escrever o “a” ou o alfabeto de de cabeça cabeça, tudo bunitim na... na folha e tal. Até na máquina mesmo eu já escrevi, também fiz datilografia [sim, éé] é um bocado de coisinha, aí com o tempo passado eu num faço mais não.

O excerto acima refere-se ao que Constantino narra acerca da aprendizagem do Sistema Braille no período em que estava estudando numa escola especializada. Nessa época, as tias e os primos duvidavam da autenticidade das atividades que levava para casa. No excerto seguinte, já com sua própria família e em sua própria casa, Constantino relata uma situação semelhante de descrédito em sua capacidade de fazer algo.

**[Excerto 6.19]**

55. **Pesquisadora:** Mas eu tava perguntando a questão da da daa leitura e da escrita, né, que você disse que a Denise, Regina te incentivaram.

56. **Constantino:** É-é, sempre [como são essas atividades?] me pedia pra falar sobre/ “o Constantino num faz nada”, aquilo foi entrando na minha cabeça, com com essa outra professora, essa professora que chegou, poucos tempos aí, que eu num conhecia éé eu vim a-a desenvolver alguma coisa na minha mente, com **DÚVIDAS e mais dúvidas por causa da minha família, seja filho e filha, que duvida**, mas eu sei que tem pessoas que nã/ falam “NADA, e-ele dá conta de fazer (ininteligível) coisa, num fica botando na cabeça do doo Constantino que ele é INÚTIL, que num sabe isso, num sabe aquilo”. **Mas é porque eu encontro barreiras na minha casa de-de-de eu tá fazendo uma coisa** (ininteligível) “num foi ele que fez não, foi outra pessoa”. Aí eu fico com isso na mente, **eu acho que isso teve algum bloqueio na minha mente.**

Segundo Constantino, a descrença dos familiares em sua capacidade de realizar alguma atividade (no excerto acima, ele se refere às atividades de leitura e escrita) trouxe-lhe “*DÚVIDAS e mais dúvidas*” – nota-se a ênfase no termo dúvidas, o que denota o peso da questão para ele – impactando na própria confiança de sua capacidade. Mesmo que outras pessoas, como os mediadores da biblioteca digam o contrário, o impacto das questões do ambiente familiar é enfatizado por Constantino, pela adversativa “*Mas é porque eu encontro*

*barreiras na minha casa [...]*” Além disso, ele marca a veracidade do que fala, por meio do discurso relatado referido à família: “*num foi ele que fez não, foi outra pessoa*”. Mais uma vez, a casa é representada como lugar de privação da subjetividade, da autonomia e, conseqüentemente, da anulação da autoconfiança do sujeito com DV, “*eu encontro barreiras na minha casa de-de-de eu tá fazendo uma coisa*, pois não encontra a esperada validação por parte da família. O efeito desse comportamento de menosprezo tem alto impacto na vida das pessoas com DV, como na vida de Constantino, “*isso teve algum bloqueio na minha mente*”. “*Bloqueio*” é o efeito psicofísico sentido por Constantino da relação de distanciamento da família, é um vocábulo que se articula ao conceito de *imobilidade*, de que venho refletindo.

Retomando à fala da mediadora Denise, cabe destacar um aspecto adicional que ela traz em suas afirmações, o qual é muito significativo para a superação dos estigmas inculcados às pessoas com DV. Embora de forma implícita, a *agênciação* (MAGALHÃES, 2013) da pessoa com DV está expressa nos seguintes trechos, “*eles fogem um pouco das famílias*” e “*quando eles encontraram a biblioteca, de alguma forma, eles encontraram os pares*”. Destaco o uso de processos materiais atribuídos às pessoas com DV, “*eles fogem*”, “*eles encontraram*”. Tais ações podem parecer pequenas, mas no contexto da vida das pessoas que vivem tantas privações, essas ações são grandes, constituem-se em formas do que denomino de *alceamento* nesta pesquisa. O *alceamento* é a retomada do movimento do corpo, do movimento da autonomia, do movimento pela escolha, como a escolha por frequentar uma biblioteca específica. Desse modo, “*fugir [de casa]*”, “*encontrar os pares*”, é mover-se, é *mobilidade*. No capítulo 7, tratarei desse ponto que envolve a biblioteca, que se constitui num espaço de mobilidade, cujas práticas de letramento são também práticas de resistência e de *alceamento*.

O sistema familiar como uma rede de relações, em que há aquele que tem o sentido da visão e aquele que não vê, neste se manifesta o mecanismo de “*causação*” (SAYER, 2000) ou poderes causais. Um desses poderes é o da *imobilidade* imposta às pessoas com DV, estando ancorada no reificado pressuposto da incapacidade-infortúnio-ignorância na /da cegueira. Não se trata de uma diferença apenas de perspectiva entre os dois grupos, mas de relações, em sua maioria, relações de poder daquele que vê sobre o outro que não vê. Essas relações de poder são tão sutis que sem uma etnografia crítica e uma análise sensível não seriam observadas. Retomarei os pontos desta e das próximas seções na última parte deste capítulo.

Com base na descrição dos dados desta seção, vemos que as relações dos familiares com seus parentes com DV é majoritariamente representada como uma relação de distanciamento, ou seja, como uma atitude, que metaforicamente podemos denominar de *atitude de ausência*. Nesses termos, podemos entender a construção de uma relação de *não reciprocidade*, uma relação assimétrica.

### 6.3 Modos de representar e implicações do saber-poder visiocêntrico nas vidas com deficiência visual

Diante de todo o impacto social, cultural e psicológico dos significados construídos para a cegueira, colocando-a num lugar de imobilidade generalizada, considero primordial o destaque para os discursos das pessoas com DV, isto é, o que é mais significativo para as subjetividades de quem vive a cegueira ou a BV.

A identificação do discurso das/dos participantes com DV em suas entrevistas foi feita pela identificação de temas centrais (partes de suas experiências no mundo), percebendo assim a representação de suas perspectivas particulares, principalmente por meio do padrão de recorrência de palavras e a que significados essas palavras estão vinculadas com base nas experiências sociais desses sujeitos com DV.

A relação de força do “saber-poder visiocêntrico” produz efeitos complexos nas vidas com DV, localizados nas tensões de permanências e resistências, sobretudo aos efeitos *de regulação e dependência* às pessoas videntes. Relacionadas ao contexto de vida dos sujeitos com deficiência visual adquirida e recorrentes nas falas das entrevistas, identifiquei três temas/conceitos principais. São eles: *Dificuldade; aprendizagem/aprendizado e participação*. Com base nesses temas/conceitos, destacarei aspectos significativamente representativos do discurso dos participantes com DV por meio da categoria *Significado de Palavra*.

Considero de suma importância, perceber as *escolhas lexicais* (palavras) e o que elas denotam (e conotam) – a que campo semântico se vinculam –, pois nos ajudam a elucidar as maneiras como as pessoas com DV representam o tema da cegueira e a própria vida na DV. A seguir, elenco os principais excertos que identificam/reconhecem os três temas-chave encontrados nos discursos das pessoas com DV.

**Quadro 31** - Palavras frequentes nos discursos das pessoas com DV – Categoria Significado de Palavra

Temas-chave	EXCERTOS
DIFICULDADE	<p>[EXCERTOS 6.20]</p> <p>“Eu tô <i>sentindo alguma dificuldade</i>.”</p> <p>“Dois seres humano conversando as <i>dificuldades</i> eé contando ali surge que vai ter uma terapia [...] tenho <i>dificuldade em casa, sobre isso isso, eu e esposa, eu e filho e aquilo</i>”</p> <p>“ ‘num dou conta, num dô conta mais não [...] tá ficando difícil pra mim’ aumentaram a <i>calçada, alguma coisa assim, eu é tenho aquela barreira</i>”; “num consigo mais ver mais nada, tem <i>alguma dificuldade no no tato ali, a-a escutar alguma coisa</i>.” (CONSTANTINO)</p> <p>“O -o ler eu p/ eu tenho a <i>aaa dificuldade, então [...]</i>”; (SAMUEL, que tenho um pouquinho de visão, sinto essa <i>dificuldade</i>)</p> <p>“É, eu, que tenho um pouquinho de visão, sinto essa <i>dificuldade</i> imagina quem não tem ou até mesmo um cadeirante.” (HELOÍSA)</p> <p>“<i>Não tem como a gente saber por quê? Porque a gente não enxerga</i>”</p>

	<p>“ todo DV tá tendo dificuldade com celular, né?” (DANIEL)</p> <p>“Então, <i>enfrentei a dificuldade</i> eee pra mim ficou uma coisa normal ee só melhorou cada vez mais” (EDUARDO)</p>
<p>APRENDIZAGEM/ APRENDIZADO</p>	<p><b>[EXCERTOS 6.21]</b></p> <p>“Deus é/deu essa oportunidade de eu estar em vida, é <i>aprendendo através num de leitura de-ler livros, é...</i>”</p> <p>“eu tô <i>aprendendo muita coisa</i> e-eu <i>eu escuto do livro</i> [...]”</p> <p>“num sei bem/ depois de meia hora eu consegui descobrir aonde <i>põe o viva voz do celular</i>. Ele diz ‘eita, meu Deus, <i>consegui</i>”;</p> <p>“Deus deu essa oportunidade de eu estar em vida, é <i>aprendendo num de leitura de ler livros</i>”; “mas o (ininteligível) escutar, eu tentar explicar alguma coisa pra pessoa[...]” (CONSTANTINO)</p> <p>“ Eu falei pra Denise que <i>eu consigo aprender</i> ele em um mês [braile] [...] <i>eu não quero só aprender a escrever</i>, eu quero caçar um jeito agora que <i>eu vou ler livro, entendeu? Essa é a ideia.</i>”</p> <p>“o que me chama a atenção não é dinheiro, é sabedoria e inteligência. E como você vai ser uma pessoa sábia? <i>Através do escutar</i>” (DANIEL)</p> <p>“E essa filtragem, eles poderiam fazer. Eles, os meus amigos, né? E isso também poderia nos ser ensinado, de maneira que você já tenta nos ensinar. Isso que eu estou falando hoje, poderia nos ser ensinado, você num acha.”</p> <p>“<i>ele quer aprender mais e mais...</i>[a o referir-se ao colega Edvaldo que está aprendendo a tocar]. (DORINA)</p> <p>“Então foi ela que me incentivou <i>a escrever alguma coisa</i>. Isso pra mim, foi ótimo. <i>Eu aprendi com ela.</i>”</p> <p>“é eu não gosto de tá conversando QUALQUER COISA, mas a <i>gente foca mais no aprendizado</i>, é na... <i>no-no-no conhecimento</i> ali ee explicar os novos que estão chegando agora, conversar com eles e mostrar. (EDUARDO)</p> <p>“Ainda não aprendei a cozinhar, eu pretendo aprender.” (IZABEL)</p> <p>“o meu desenvolvimento é de não aceitar, né, é saber que... precisaria desse tempo... é de alguém repassar aquilo que ... você PODE e DEVE... desenvolver. Ééé você CRER que você pode e você ... tem que expor isso, correr atrás e fazer com que isso vire sim verdade.” (SAMUEL)</p>
<p>PARTICIPAÇÃO (ou estar em atividade)</p>	<p><b>[EXCERTOS 6.22]</b></p> <p>“<i>nós vamos ter discussão, nós vamos discutir os textos</i>, porque são muitos textos e tem texto que é, assim, de grande importância mesmo.” (EDUARDO)</p> <p>“porque <i>eu faço uma parte de é na rua</i>, voluntário sabe? Pregara bíblia, passar a mensagem bíblica, estudo bíblico, né?” (MARTA)</p> <p>“É maravilhoso, e esses/esse grupo é faz com que a gente participa, assim, também no/ era uumm da... daa do-do professor do ukulelê, né, [...] (SAMUEL)</p> <p>“Noossa, m/assim, é muito boa pra mim, poruqe , assim, me tira da rotina de caasa, assim, ee, dá aquela/ me dá aquela alegria, sabe, de tá aqui, participando, de tá com os amigos, né [...]” (FABRÍCIA)</p> <p>“Porque ele tem a oportunidade de poder apresentar e poder, assim, ser alguém a mais, do que ele mesmo sempre imaginou e sempre sonhou, mas num teve essa oportunidade” ( EDUARDO)</p> <p>“ao invés de ficar conversando eu criei coisas pra fazer, igual DANÇA, éé igual origami, um monte de coisa” (DANIEL)</p>

	<p>“Fazem com que a gente... restabeleça assum um... ummmm desenvolvimento de VOCÊ criar algo, vcoê cria algo naquilo que você busca, naquilo que você pensa, age, faz.” (SAMUEL)</p> <p>“A minha dedicação em querer participar, c algum verso, né, recitar um verso, lembrar de um poema, aprender algum verso, lembrar de um poema, CONTRIBUIR. Isso que é o meu objetivo ali na-na Biblioteca Braille, nas atividades. Não querer ser mais, nem menos. Não querer aparecer demais, nem menos. Sempre tá ali, né, contribuindo, COMPARTILHANDO. E nós podemos crescer juntos ali, né.” (EDVALDO)</p>
--	---

Observa-se que há referência de dificuldades às mais diversas situações e atividades cotidianas. *Dificuldade* é uma palavra recorrente nas falas das pessoas com DV adquirida, pois a perda da visão quando se instala traz comprometimento a muitas das ações que antes eram automáticas, como um simples encher um copo de água, escovar os dentes, colocar a própria comida, andar por uma calçada. A dificuldade já começa nessas questões bem básicas da vida, pois não será mais possível fazer tais ações de forma automática. Na nova condição, as mais simples tarefas vão demandar um grau significativo de atenção, importando acionar outros sentidos, como o tato, a audição e o olfato concomitantemente. Se as dificuldades se estabelecem no espaço cotidiano, o que dirá de outros espaços mais complexos, como os acadêmicos, das atividades culturais e de lazer ainda sem a devida acessibilização. Como é possível exemplificar no excerto: “*Um dia, um tio meu ligou: ‘ah, Daniel num te convidei pra peixada, porque você é cego, pode comer uma espinha e se engasgar’*” (DANIEL). Esse excerto me remete ao conceito trazido por Lima e Magalhães (2018) de centralidades “Corpóreo-Discursivas Dominantes”:

Uma das respostas construídas, desde o advento da modernidade, para a vida de homens e mulheres considerados como deficientes vêm a ser centralidades Corpóreo-Discursivas Dominantes, que estabelecem o que é normalidade nas atividades humanas ligadas a aspectos sensoriais, motores e cognitivos. Com o estabelecimento dessa centralidade, o que não se ajusta a ela encontra-se, conseqüentemente, à margem das maneiras concebidas como normais, corretas, desejáveis e até mesmo legais, em vários conjuntos de práticas da experiência humana. (p. 1051)

Como assevera o MSD, as dificuldades vividas e sentidas pelas pessoas com deficiência não são inerentes ao corpo, mas constituem-se em barreiras, às quais são inerentes ao ambiente sem acessibilidade. “As propostas de igualdade do modelo social não apenas propuseram um novo conceito de deficiência em diálogo com as teorias sobre desigualdade e opressão, mas também revolucionaram a forma de identificação do corpo com impedimentos e sua relação com as sociedades.” (DINIZ; BARBOSA; SANTOS, 2009, p.74). Contudo, apesar dos ganhos discursivos-epistemológicos e legais, os ambientes e as relações sociais são inerentemente espaços de barreiras, a exemplo de calçadas desniveladas ou esburacadas, a exclusividade de artefatos culturais e de letramento

centrados na visualidade e/ou barreiras atitudinais – de pessoas que rotulam, estigmatizam, desacreditam, inferiorizam a pessoa com DV. Sobre tais barreiras, trago um excerto muito elucidativo do relato de Daniel em relação ao seu contexto familiar: “Ó ó a outra: ah, Daniel, a gente foi no clube, não te convidei porque você num enxerga, pode entrar na piscina e morrer afogado”. Tu tá vendo? A cegueira mata você em todos os aspectos: espinha, a água, é tudo que você pensar. Então, a cegueira é mortal”.

É impactante a fala de Daniel, ao usar a metáfora da morte. Essa morte atribuída a condição de cegueira, não é uma concepção dele, mas o que percebe com base nas suas experiências e relações com o ambiente e com as pessoas. É representativa essa fala de Daniel ao que venho descrevendo como *imobilidade* performada à cegueira pela hegemonia visiocêntrica. Como resultado do significado social, cultural e psicológico imposto por essa hegemonia, tem-se uma narrativa de uma *tragédia pessoal* (MARTINS, 2006), evidenciada numa vulnerabilidade, a que Paschoal (2017) considera como *vulnerabilidade passiva*. A essa experiência, eu denomino de *regulação*, apropriando-me dos termos de Boaventura de Sousa Santos (2000).

Diretamente ligada à dificuldade, está o tema da *Aprendizagem* (ou aprendizado). A recorrência de declarações acerca de situações de *aprendizagem* me parece evidenciar um contraponto à questão da(s) *dificuldade(s)*. Nesse sentido a *Aprendizagem* é o caminho da superação da dificuldade, mas é também o caminho de se “provar” para os que enxergam (e para os familiares) que eles ou elas – sendo cegos/as – têm potencial, são capazes de fazer coisas interessantes. Na contramão do discurso hegemônico visiocêntrico que imobiliza as vidas na DV, encontro vários discursos que propõem uma outra narrativa para a deficiência visual, *uma narrativa da resistência situada* (PASCHOAL, 2017), que desconstrói os “discursos de incapacidade-infortúnio-ignorância” ou, como venho caracterizando, como *imobilidades* a que as pessoas com DV estariam subjugadas.

Em seus discursos, percebe-se a alegria e o interesse pela oportunidade de aprender algo. Como exemplo, retomo a fala de Samuel: “*meu desenvolvimento é de não aceitar, né, é saber que... precisaria desse tempo... é de alguém repassar aquilo que ... você PODE e DEVE... desenvolver. Ééé você CRER que você pode e você... tem que expor isso, correr atrás e fazer com que isso vire sim verdade.*” Nota-se que Samuel reconhece a questão do “tempo”, “*precisaria desse tempo*” e da importância do apoio (interdependência) para o que julga capaz de “desenvolver” ou o que venho denominar como uma *reinvenção de si*.

A esse respeito, não mantenho o que muitos chamam de reabilitação adaptação ou mesmo adaptação/readaptação – em substituição venho propor o conceito de *alceamento*, sobre o qual discuto ao longo deste capítulo e do seguinte. Considerando, conforme sublinha Lana Junior (2010, p. 14-15), “a busca por novas denominações reflete a intenção de rompimento com as premissas de menos-valia” que até o final da primeira metade do século

XX embasavam as representações da deficiência. Além do mais, como nos ensinou e ensina os novos movimentos sociais e suas políticas de identidade, bem como o campo dos estudos discursivos, as palavras, diga-se, as lexicalizações e designações são importantes instrumentos de luta política.

Assim, não é coerente apropriar-me do conceito de reabilitação, visto que pertence à perspectiva do modelo médico da deficiência, que pressupõe um sujeito que se tornou inapto ou incapaz, e cuja deficiência é algo que precisa ser corrigida, como abordei no Capítulo 1 (ver seção 1.2). Martins (2010, p. 252) baseando-se em Michael Oliver (1990), um dos articuladores do MSD, vai dizer que a “vigência de uma lógica medicalizada”, que conformava a passividade a que eram remetidas as pessoas com deficiência, colocava-as perante “a arbitrariedade de terem de assumir, nas diversas esferas de sua vivência, o papel social de doente/paciente”. Além disso, no modelo médico ou reabilitacional:

a capacidade de decisão acerca das vidas das pessoas com deficiência é remetida a peritos, profissionais e voluntários no seio de estruturas que tendem a consagrá-las como objetos passivos de cuidado de estratégias que se desejam conducentes à superação das limitações de atividade implicadas por uma deficiência (MARTINS, 2010, p. 252)

A lógica médico-reabilitacional, delimitada pelo nocivo terreno da normalização acolhe as pessoas com deficiência não reconhecendo as suas necessidades, mas impondo-as. A abordagem reabilitacional é a base central do modelo médico para que a deficiência “seja pensada como uma tragédia pessoal e não como o produto de relações opressivas” (MARTINS, 2010, p.254). Essa narrativa construída secularmente impõe constrangimentos, restrições e imobilidades aos modos de representar, de ser e de agir das pessoas com cegueira adquirida.

A meu ver, o sujeito que adquiriu a cegueira, ou aquele está no processo de perda total da visão, não precisa reabilitar-se, pois, o sujeito que enxergava não mais existe, o que existe é aquele que não vê, sendo assim, é uma nova vida, que ainda que seja a mesma, o é noutra condição, a vida sem o dispositivo da visão. Portanto, essa outra vida, “*PODE e DEVE*” (nas palavras destacadas por Samuel) ser reinventada. Contudo, Samuel também reconhece que não se trata de um processo simples, pois, além dele mesmo precisar “*CRER*” diante de todas as barreiras e imobilidades a que precisa superar, necessita ainda “*expor isso*”, ou seja, mostrar àqueles que duvidaram ou duvidam – os videntes. Só assim, será realmente uma “*verdade*”. O que Samuel focaliza em seu discurso, por meio de suas escolhas lexicais, remete ao que discuti anteriormente acerca da valoração das relações intersubjetivas, sobretudo no ambiente familiar.

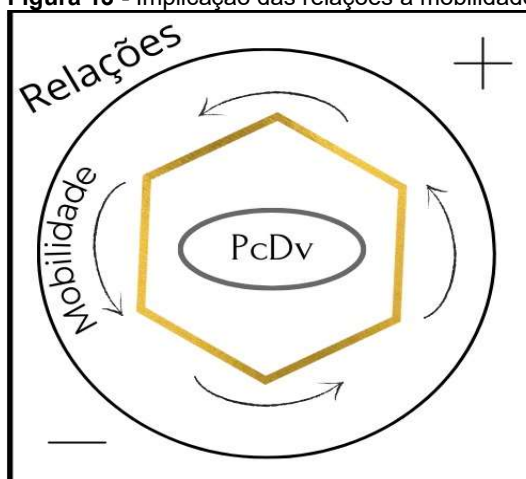
A superação das imobilidades é uma forma de transgressão às “ordens de indexicalidade” (MAGALHÃES, 2013) (im)postas às vidas com deficiência. Tal superação não



acontece automaticamente frente a uma política da diferença (em construção em nosso país) ou pelo embasamento dos instrumentos legais. Diferentemente das pessoas com DV congênita que já dispõem de serviços e profissionais de Atendimento Educacional Especializado (ainda que precária ou insuficientemente), as pessoas com DV adquirida não dispõem de serviços próprios para atender a sua condição gerada pelo impacto psicofísico desde o período da perda visual definitiva. Elas precisam, quase que, individualmente resistir à subalternização, produto das relações opressivas, e afirmarem o seu direito ao retorno à participação social nos distintos espaços.

Participação é um parâmetro para a formulação de ações políticas para as pessoas com deficiência em geral, segundo a CDPD (ONU, 2006), sendo uma questão ainda mais central para a vida da pessoa com DV. Quero retomar aqui o terceiro tema-chave, que diz respeito à *participação* (ou a estar em atividade) da pessoa com DV. Aprender e estar aprendendo novas habilidades e novas formas de conduzir suas atividades cotidianas, é uma condição de estar em mobilidade. Cada um/a dos/as participantes relatou estar participando de alguma atividade – estar envolvido/a em – o que pode conferir com minha observação participante em campo. Observa-se que estar em atividade – ou estar participando de alguma atividade – seja trabalho missionário, cultural, de lazer ou de criação literária –, é uma forma de contrapor à imobilidade que, num ambiente com barreiras e estigmas, a cegueira traz ao corpo. Tal condição de imobilidade é muito impactante na vida das pessoas com DV, como verificado nas metáforas relacionadas à cegueira no excerto: *“E como s/é como se eu estivesse dormindo e acordei para a realidade.”*; *“muito tempo fiquei preso em casa; saía com gente da família e num lia nada”* (EDUARDO). O tipo de relação construída no ambiente familiar vai definir o grau de mobilidade da pessoa com DV, como de baixa ou de alta intensidade, conforme ilustração a seguir.

**Figura 13** - Implicação das relações à mobilidade



Fonte: elaboração da autora

As avaliações positivas ou negativas de si mesmo, no caso, das pessoas com deficiência visual adquirida podem estar diretamente relacionadas ao tempo da cegueira e ao ambiente de suas relações e convívio. Eduardo, por exemplo, quando aprendeu o braille já havia anos que tinha perdido a visão e se encontrava num processo de recuperação, o qual fora muito intensificado pelo desejo de retorno aos estudos. Num ambiente familiar em que as relações são de *proximidade*, é possível para as pessoas cegas a expressão de seus desejos e escolhas, assim uma outra narrativa é possível de ser construída para a cegueira, a *narrativa de produção do desejo*, como caracterizou Paschoal (2017). Daniel, por exemplo, sente-se potencializado na nova vida e pelo fato de desenvolver muitas atividades e ter o desejo e a autonomia para realizá-las, diferentemente de alguns colegas com DV, afirma-se positivamente como sujeito com cegueira, o que simboliza uma identidade pessoal empoderada.

**Quadro 32** - Relação da implicação – Narrativas da cegueira e vulnerabilidade

PERSPECTIVA SOBRE A DEFICIÊNCIA VISUAL	NARRATIVAS DA CEGUEIRA	INTENSIDADE DA VULNERABILIDADE EXPERIMENTADA	PERSPECTIVAS DA DESIGUALDADE
Modelo médico	Narrativa de tragédia pessoal	Vulnerabilidade passiva	Desigualdade do corpo
Modelo social	Narrativa de resistência situada	Vulnerabilidade reativa	Desigualdade das estruturas sociais
Modelo biopsicossocial	Narrativa de produção de desejo	Vulnerabilidade proativa	Desigualdade das estruturas e relações

Fonte: elaboração da autora com base em Paschoal (2017, p. 129)

Outro aspecto a ser considerado no que se refere à autoavaliação positiva relaciona-se – conforme tenho também observado nas minhas experiências de convívio semanal com pessoas com DV – à necessidade que a maioria deles têm de serem “vistos”, de serem valorizados e, sobretudo, da necessidade de se sentirem úteis em seus espaços de convívio e de relações sociais como forma de contrapor aos discursos da “incapacidade-infortúnio-ignorância”. Haja visto que o território das relações e dos afetos é reduzido para elas, um território reduzido implica na diminuição das possibilidades de ação/mobilidade. Em resposta, a afirmação da *agenciação* em todos os seus aspectos é evidenciada nos discursos das pessoas com DV sobre suas atividades e mobilidades. Os agentes sociais podem criativamente, ser capazes de criar e mudar coisas (CHOULIARAKI; FAIRCHOUGH, 1999). Sobre isso, apresento alguns excertos no quadro a seguir.

**Quadro 33 - Discursos das pessoas com DV sobre “serem úteis”****Necessidade de serem úteis/serem vistos****[Excertos 6.23]**

“importante você ser valorizado, não querer ser mais nem menos”; “receber o reconhecimento após as apresentações.” (EDVALDO)

“*Mostrando mais a minha qualidade de vida*, educativo no humor ou na alegria, assim...” (MARTA)

“torna-se uma atividade bem mais é gostosa, porque outras pessoas possam ouvir e saber também quee *você tem algo a compartilhar* [...] (SAMUEL)

“quando a Regina me escolheu para ser destaque na biblioteca” (DORINA)

“mas às vezes ela fala, quando eu chamo ela pra vim me ajudar no computador, ela: ‘mãe, ... eu num vou fazer isso, *porque a senhora as/entende de computador melhor do que eu.*” (DORINA)

“Nós(ininteligível) com o *You Tube, inclusive até pra mostrar a re/ a comunidade.*” (EDUARDO)

“ *vou oferecer meu serviço de voluntariado* pra ensinar cegos a fazer origami” (DANIEL)

“ vamos prum lugar que você vai aprender origami, você vai aprender a dançar, você vai aprender a tocar.” (DANIEL)

“então, *se eu consegui criar um método*, que eu consegui aprender violino sozinho, sozinho...” (DANIEL)

“Então, né, eu me sinto VALORIZADO. A importância, né de você ser valorizado ali, participando das atividades, se dedicando, as pessoas veem a sua mudança. Isso para mim, é PRIMORDIAL, é uma coisa que tem me mudado bastante, entendeu?”;

“ Isso que é o meu objetivo ali na-na Biblioteca Braille, nas atividades. *Não querer ser mais, nem menos*. Não querer aparecer demais, nem menos. *Sempre tá ali, né, contribuindo, COMPARTILHANDO*. E nós podemos crescer juntos ali, né.” (EDVALDO)

Nota-se como o corpo cego se constrói discursivamente em função de articulações distintas, tais como: atividades materiais, crenças, valores, ideologias, relações sociais. Em relação a ideia de ver ou de ser visto/a, para a pessoa com DV esta ideia é ampliada para outros canais perceptivos, e incluída a questão das relações vivenciadas. Dependendo da posição em que o sujeito-corpo cego está naquele momento tempo-espço, ele articula determinados elementos que acabam por produzir certos discursos e não outros. É nesse sentido que proponho uma leitura da relação entre aquele/a que vê e aquele/a que não vê em termos de *regulação e dependência*, pois é o que tenho identificado nos discursos das/os participantes com DV e comparado ao contexto social de suas vivências. Conforme esclarecem Resende e Ramalho (2016, p.77),

Por se tratar de construções simbólicas, identidades e diferenças são instáveis, sujeitas a relações de poder e a lutas. Por sua (re)definição a afirmação da identidade e da diferença no discurso traduz conflitos de poder entre grupos assimetricamente situados.

Nessa relação, entre quem vê e quem não vê, há uma reificação do “saber-poder visiocêntrico” que impõe uma regulação das vidas de pessoas com DV, a exemplo das pretensões do personagem Nuñez do conto “*Em terra de cego*”. Essa reificação se dá porque

num ambiente familiar de instabilidade, gerada por relações que denominei de *relações de distanciamento*, não há um diálogo horizontal, o que impede a existência de uma relação de sororidade - o reconhecimento da interdependência. Outro aspecto dessa relação assimétrica é a *não escuta* por parte do vidente às vozes e escolhas (desejos) do parente com DV. Essa imposição relaciona-se aos significados estabilizados para a cegueira como lugar de imobilidades e de *não saber* e, conseqüentemente de *não poder*, de *não ser* e de *não fazer*. Tal regulação cruza práticas cotidianas que tanto nos habitam a cuidar do outro ou a menosprezá-lo. Proponho esse quadro conceitual como uma chave que nos permita encontrar o que está escondido de nossas compreensões sobre as vidas na cegueira e sobre as nossas ações/relações com elas frente ao visuocentrismo estrutural.

A pessoa que perde a visão, ainda em seu estado de luto (BARCZINSKI, 2001) e dependendo de seu contexto social e familiar pode ficar num estado que chamo de *regulação*, porque a autonomia desse sujeito é afetada inteiramente, e esse indivíduo entra numa condição de dependência, levando-o a uma conjuntura de subalternização. Embora já se tenha conhecimento dos elementos similares de subalternização das pessoas com deficiência, conforme apontado historicamente pelos movimentos políticos dos respectivos grupos (MARTINS, 2010), é importante contemplar os elementos que subalternizam as pessoas com DV adquirida, como um grupo de experiência incomum. Para esse grupo, quanto maior for a dependência, maior será a regulação, cujos sentimentos de autoestima e interação estão relacionados à mobilidade física autônoma. Tal condição ilustro no seguinte esquema:

$$\begin{array}{c} < \textit>dependência < \textit>regulação \\ \ll \textit> \\ \textit>Subalternização \end{array}$$

Quanto maior for a dependência da pessoa com DV, seja por fatores pessoais (os quais podem incluir gênero, raça, idade e outras condições como educação, hábitos, estilos de vida e saúde), ou por fatores ambientais/contextuais, maior será a regulação de sua vida por parte do vidente. A dependência, que é a subtração da mobilidade em diferentes áreas da vida, somada à regulação, que é a subtração da autonomia nas escolhas e decisões, leva o indivíduo com DV adquirida a uma condição de subalternização, conjuntura que esquematizo a seguir.

$$\textit>dependência + \textit>regulação = \textit>subalternização$$

De acordo com a dinâmica observada das relações entre os familiares e as pessoas com DV adquirida e a triangulação feita entre a fala dos familiares e a dos mediadores, podemos identificar os seguintes aspectos ou mecanismos que constituiriam uma relação mais horizontal entre os grupos: *a comunicação horizontal, a escuta, a interdependência, a valorização*. Como já constatamos, esses mecanismos, geralmente não estão presentes na maior parte dos ambientes ou das trajetórias familiares, mas são possíveis, como nas palavras de Paulo Freire, constituem-se num “inédito viável”.

Como o movimento faz parte da necessidade ontológica ou um imperativo existencial do humano, as pessoas com DV participantes desta pesquisa encontraram o ponto da virada, ou o espaço de que precisavam para confrontarem-se com o fatalismo do imobilismo. Utilizando o processo comportamental “fugir” atribuído a elas/es pela mediadora “Denise”, elas/es “fugiram de casa” e encontraram um outro lugar, onde é possível juntar as forças indispensáveis ao embate de *reinventar a vida*. É desse lugar e respectivas representações que passo a discorrer na próxima seção.

#### 6.4 *No meio do caminho havia uma biblioteca: o ponto do alceamento*

Segundo Santos (1999, p. 01), “o corpo é um espaço; quando valorizamos a ação individual estamos respeitando o espaço corporal. A construção espacial é simbólica, e é no corpo que sua noção é registrada. Por isso ele é o espaço fundador, referências dentro e fora, sair e entrar, engolir e expelir, projetar e incorporar”. Na trajetória dos participantes com DV desta pesquisa aconteceu o encontro com um espaço singular, uma biblioteca pública específica ao atendimento às pessoas com DV. Como discorri no Capítulo 3 – percurso metodológico – meu encontro com os principais participantes da pesquisa deu-se nessa biblioteca, bem como ela constituiu-se em meu campo de pesquisa por uma escolha minha motivada em entender as atividades de letramento ali vivenciadas e o efeito delas nas vidas dos adultos com DV.

Como já foi feita a descrição da Biblioteca Braille Dorina Nowill (BBDN) no *Capítulo 3*, passo a discorrer sobre as representações feitas pelas/os usuárias/os com DV, no que este espaço passou a significar para ela/es. Já de início, podemos considerar a BBDN como um lugar de movimento, pois as pessoas com DV deslocam-se até lá para realizar determinadas atividades. Desse modo, sua mobilidade já é retomada no percurso de casa até a biblioteca, constituindo-se em um constante aprendizado sobre o próprio corpo e suas relações com outros corpos e as barreiras no percurso. Consideremos os excertos elencados no quadro a seguir.

Quadro 34 - Falas acerca da Biblioteca (BBDN)

Biblioteca	Representações da Biblioteca
<p><b>Categoria Lexicalização de Significados</b></p> <p><b>Encontro, aprendizado, conversa, troca de ideias, retorno à leitura e à escrita, acolhimento, Ocupação, colaboração, Ocupação, apoio, diálogo, amizade Comunidade de pares, “vitória” Partilha, crescimento, pertencimento</b></p>	<p>[EXCERTOS 6.24]</p> <p>“O-a-o-o cativo <b>éé o acolhimento</b>, que a gente ... tem na biblioteca, né, ou <b>num tem em casa</b> éé o cativo daqui é diferenciado.” (SAMUEL)</p> <p>“porque independente da gente ter essa atividade ou não, <b>a gente tá partilhando ali, tá ali batendo um papo... um ajudando o outro</b>, alguma coisa que está com dificuldade, igual hoje, por exemplo, eu vim mais por causa da terapia da Liaa, né?” (FABRÍCIA)</p> <p>“ É muito/ admiro muito, assim, <b>eles aqui, sabe, dá atenção, que eles dão pra gente, sabe?</b>”; “Porque <b>eu sinto, assim, coo se f/se fosse a minha segunda casa</b>, e aqui <b>tem as atividades que eu gosto de participar</b>, né, que é a dança circular, né, a biodança... mm os encontros que eu tenho com meus amigos, né, e -e tive também o curso de informática que é aprender a digitar no computador de voz, né?” (FABRÍCIA)</p> <p>“ ligando para eu vim pra biblioteca, que chega de jogar dominó, <b>pra botar a mente em atividade</b>” (CONSTANTINO)</p> <p>“aqui <b>eu converso</b> com as pessoas, <b>aqui eu escuto... é debate alguma coisa, mesmo</b> o Constantino esteja errado em pronunciar algumas palavras, algumas letras, algumas coisa [...](CONSTANTINO)</p> <p><b>“a biblioteca se tornou a extensão da minha casa.”</b> <u>“Lá é onde eu encontro os amigos.”</u> (DORINA)</p> <p>“ Eu frequento a biblioteca porque <b>foi na biblioteca que encontrei o-o apoio para dar sequência novamente pra vida</b>”; “voltei a fazer tudo que eu fazia antes”; “ <b>Aí a biblioteca me proporcionou essa VITÓRIA ENORME</b>. Mudou tudo. E como s/é como se eu estivesse dormindo e acordei para a realidade.”</p> <p>“Eu recomendo a muita gente, que tem um problema, a frequentar a biblioteca”; “<b>Eu cheguei a escrever várias poesias</b>, que eles têm lá arquivado”. (EDUARDO)</p> <p>“é que há <b>um certo espaço que eu tenho liberdade pra poder tá ensinando alguém a fazer origami</b>” (DANIEL)</p> <p>“é devido <b>aos meus amigos que estão aqui</b>, né, ee que às vezes <b>eles não têm o que fazer em casa, e eles vêm para cá.</b>” (DANIEL)</p> <p>“eu <b>tenho necessidade de estar com outros deficientes visuais</b>”. (LIANA)</p> <p>“E hoje tem muitos atrativos que tem aqui dentro [...] e acaba nos atraindo de uma certa forma, de uma maneira ee isso fez uma junção muito grande.”; “<b>o que mais me atrai aqui</b>, primeiro lugar, <b>eu acredito que seja os meus amigos deficiente visual...</b>” (DANIEL)</p> <p><b>“Sou membro da [...]</b> “minha vida mudou muito. Mudou muito, sabe? (EDVALDO)</p>

Samuel caracteriza a biblioteca em contrapondo ao espaço de casa; segundo ele, na BBDN “[*tem*] *acolhimento*” e “*num tem em casa*. Fabrícia por sua vez vai esclarecer que independente de ter ou não uma atividade específica a realizar, a BBDN é um lugar de trocas, de colaboração e solidariedade, “*partilhando ali, tá ali batendo um papo... um ajudando o outro*. Como bem coloca Magalhães (2017, p. 35) “o discurso [como dimensão da prática social] pode ser uma via significativa de acesso a problemas da(s) prática(s), ou definidos na

reflexão sobre ela(s), observando o contexto social”. Nesse entendimento, podemos compreender (por meio das análises até então apresentadas dos discursos dos/as participantes e a triangulação entre os três grupos) o porquê das escolhas lexicais com conotação positiva dos participantes com DV em relação à biblioteca braille.

É relevante observar a confrontação na forma de representar a casa (moradia com os familiares) e a forma de representar a BBDN pelos parentes com DV. Como vimos, na seção anterior, a casa é representada pela metáfora da prisão, onde se sentem “aprisionados”, privados sobretudo de sua mobilidade, como pontuado por Daniel ao referir-se aos amigos “*que às vezes eles não têm o que fazer em casa, e eles vêm para cá*”. É possível considerar ainda, a casa, como um lugar de negação, “*num tem acolhimento, “não tem o que fazer”*”. Já ao despreverem a biblioteca, a exemplo de Fabrícia e Dorina, a casa passa ser a metáfora de identificação desse espaço. Casa, como um lugar de “acolhimento” como presumido na fala de Samuel, contudo esse acolhimento é encontrado num outro lugar que assume essa conotação. Dorina, como informei anteriormente, mora sozinha, opção que a possibilita manter sua autonomia, sabendo disso, fica clara a compreensão de sua afirmativa, “*a biblioteca se tornou a extensão da minha casa*”, ou seja, um lugar de que gosta e sente-se livre.

Além da metáfora da casa, a qual subtende-se a ideia de família, como caracterização da biblioteca braille, localizei outras identificações muito representativas, as quais apresento nas próximas seções.

#### *6.4.1 A BBDN como Movimento*

Se observarmos a maioria dos processos atribuídos ao contexto da BBDN, notaremos que são materiais, aqueles processos que implicam em atividade. Como analisei na seção anterior, quanto à identificação de aspectos que se constituem importantes para as/os participantes que vivem a experiência da DV adquirida, *estar em atividade* é um deles, cuja relevância para elas/es se dá em razão da imobilidade a que seus corpos e liberdades estão submetidos. *Estar em atividade* é estar em ação, em movimento. Sendo a biblioteca um espaço que promove atividades, elas/es sentem-se bem, sentem-se valorizados em sua capacidade de fazer algo, sua capacidade de sentirem-se acordados ou vivos.

Radicalizando a ideia de movimento, temos a afirmação avaliativa de Eduardo, acerca do apoio recebido da biblioteca, “*voltei a fazer tudo que eu fazia antes*”; “*Aí a biblioteca me proporcionou essa VITÓRIA ENORME*”. Voltar a fazer o “*que fazia antes*”, é voltar a estar em atividade, é retomar a sua condição de sujeito de escolhas. Nota-se que o indexador de tempo, “*antes*” implica no que desenvolvia *antes* da perda da visão. Está presumido nessa afirmação

avaliativa, de que venceu a batalha contra a imobilidade a que estava submetido antes de frequentar a biblioteca, o que avalia enfaticamente como uma “VITÓRIA ENORME”.

A escolha lexical de Daniel pelo processo comportamental “atrair”, “o que mais me atrai aqui”, com conotação material, a exemplo da capacidade física de alguns elementos de atrair outros, tal conotação engendra em mudança, isto é, movimento. Portanto, a biblioteca, configura-se para as/os frequentadoras/es com DV como um lugar de mobilidade. Tal mobilidade é materializada em ações/atividades outras que literalmente trabalham a questão do movimento, como a biodança ou a dança circular<sup>200</sup>, citadas por Fabrícia. Estar em movimento é primordial às vidas na DV, conforme pude observar na minha incursão em campo, em que participei muitas vezes com elas das rodas de dança, bem como constatei em suas reiteradas declarações ao longo das entrevistas individuais.

Outro aspecto que indica movimento, ao qual está atribuído o espaço da biblioteca, é o “sentir-se capaz” e executar uma habilidade em seu grau máximo, aquele que perpassa pelo processo de “ensinagem” (ANASTASIOU, 2013). Para Daniel, esse é um dos atrativos da biblioteca, pois lá, “eu tenho liberdade pra poder tá ensinando alguém a fazer origami”. Sentir-se com “liberdade” para fazer algo é uma construção discursiva que pressupõe que em outros espaços, como em alguns lares disfuncionais, não há tal liberdade, haja vista que muitas vezes, tais espaços são representados como espaços de aprisionamento (ver seção 6.2.3).

#### 6.4.2 A BBDN como espaço de escuta e comunicabilidade

A escuta é um mecanismo de atenção, o qual implica em dar voz e vez ao outro. No caso das pessoas com DV adquirida, a escuta é o reconhecimento de suas subjetividades, sobretudo, porque a comunicação verbal é a principal forma de comunicabilidade, uma vez que as formas não verbais, marcadas pela visualidade lhe são subtraídas nesse processo de dialogicidade e reconhecimento dos ambientes e dos não ditos.

A escuta ainda representa uma validação (da valorização) de que a pessoa necessita para o fortalecimento de sua autoestima. Como comenta Bell Hooks (2020) ao citar o psicoterapeuta Nathaniel Branden, de que a autoestima completamente realizada está relacionada ao sentir-se apropriado para a vida e suas respectivas exigências. Desse modo, como percebemos no quadro 28, a autoestima da pessoa com DV é fortemente estremecida por sentimentos de “incapacidade, inferioridade, rejeição, dependência e privação”. A maioria das/os participantes de uma forma ou de outra apresentaram em seus discursos, tais sentimentos. Um caso bem ilustrativo é o de Constantino, como me referi no excerto 6.12 (ver seção 6.2.1.2), ele se sente “bloqueado” em seu ambiente familiar, por tantas vezes ter sido

<sup>200</sup> Atividades oferecidas por pessoas voluntárias; sendo assim, são atividades que não tem uma continuidade, antes mesmo do isolamento imposto pela pandemia do Covid-19, essas atividades já tinham sido encerradas por falta de mediadores



considerado incapaz. Portanto, quando ele diz a respeito da biblioteca “*aqui eu converso com as pessoas, aqui eu escuto... é debato alguma coisa, mesmo o Constantino esteja errado em pronunciar algumas palavras, algumas letras, algumas coisa [...]*”, entendemos pelos processos verbais [eu] converso, [eu] debato e o processo comportamental [eu] escuto (diretamente ligado ao processo verbal) que ele está marcando a manifestação de sua presença, da sua voz e da sua capacidade de aprendizagem pelo expressar de suas opiniões e habilidades que lhe são caras, as quais em seu espaço familiar sofre constrangimentos. Nota-se a repetição do pronome pessoal de primeira pessoa (eu), o qual tem um significado bem-marcado, da significância de registrar a presença e a ação de um corpo que está em movimento, um corpo vivo, ou seja, a si mesmo. Precisamos compreender que as barreiras sociais que impõem restrição à participação plena das pessoas com deficiência de que tanto falamos no plano abstrato, se concretizam na vida privada de cada indivíduo com DV.

Conforme propõe Castells (1999) há três formas de construção da identidade: a identidade legitimadora, a de resistência e a de projeto (esta é quando os atores buscam redefinir sua posição na sociedade e constitui recurso para a mudança social). Na perspectiva de Spivak (2010) em “*Pode o subalterno falar?*”, a identidade de projeto seria que quando o ator social consegue ser ouvido implica na possibilidade de registrar a sua palavra. Poder falar na visão dessa pensadora indiana, significa ter o espaço de fala de forma legítima. Se este espaço não existe ou é ofuscado, o sujeito subalterno não é ouvido. Se a BBDN é um lugar de escuta e “se o som assemelha-se ao espaço”, ela reúne o indivíduos com DV sob a bandeira de suas vozes que ressonam propiciando “um sentimento de pertença, o de falar uma única voz” (LE BRETON, 2016, p.133).

Como apontado pelos dados, geralmente as pessoas com DV subalternizadas em *relações de distanciamento* não são ouvidas pelas pessoas videntes. Não apenas nos contextos privados, como o contexto familiar. Em muitos contextos, inclusive o acadêmico, a identidade construída do sujeito com cegueira é uma identidade legitimadora. Segundo Spivak (2010), não se pode falar pelo subalterno, mas pode-se trabalhar “contra” a subalternidade, ou seja, criar espaços nos quais o subalterno possa se articular e, como consequência, possa ser ouvido. A BBDN tem-se constituído como possibilidade de superação da subalternização, colocando-se como ponto de *alceamento*, ou seja, o ponto de partida, em que às pessoas com DV adquirida retomam sua *mobilidade*, e o que gradativamente vai intensificando o grau de sua *agênciação*.

Eduardo, por exemplo, fala do “*apoio*” que recebeu da biblioteca, “*porque foi na biblioteca que encontrei o-o apoio para dar sequência novamente pra vida*”. Eu entendo esse apoio, primeiramente como forma de escuta, ele foi ouvido em suas dores e dúvidas quanto às possibilidades de vida e conquistas na cegueira. O “apoio” que Eduardo diz ter recebido é claramente expresso, em seu propósito “*para dar sequência novamente pra vida*”. Observa-

se que o uso do vocábulo “*sequência*” seguido do advérbio “*novamente*”, evidencia que a vida de Eduardo tinha perdido a sequência, estava imobilizada, “parada”. Foi através da escuta configurada numa via de mão dupla, que ele foi escutado e escutou as pessoas que fazem parte da BBDN, a ponto de sentir-se fortalecido e alçar-se à condição de retomada dos sonhos e objetivos de estudar (os quais haviam sido interrompidos ainda na juventude). Dito de outro modo, Eduardo alçou a uma identidade de projeto (CASTELLS, 1999), aquela capaz de ocupar espaços.

Sabemos que a modernidade trouxe o silenciamento de muitas vozes, dentre elas as das pessoas cegas. Contudo, o silenciamento imposto às vidas com DV – uma forma de exclusão – ainda persiste, em particular nas vidas com DV adquirida, relegadas para “esconderijos da nossa cultura” (MARTINS, 2006, p.11), só podendo ser mais bem identificadas nos micros espaços e nas relações intersubjetivas, como nas análises até aqui construídas. “A compreensão discursiva dos problemas sociais é importante para questionar as relações de dominação que sutilmente são ocultadas nos discursos” (OLIVEIRA, 2020) e nas micro relações.

### 6.4.3 A BBDN: O alceamento possível

“uma biblioteca é ‘porta de acesso local ao conhecimento’, a força viva para a educação, cultura e informação, e [...] agente essencial para promoção da paz e do bem-estar espiritual através dos pensamentos dos homens e mulheres”.  
UNESCO (1994)

Segundo Santos (1999, p.7) “a ocupação de espaços dá-se através do estado ou da mobilidade de um corpo e se consolida pela manutenção dessa mobilidade ou desse estado.” Como já ressaltai, a perda da visão vai acarretar muitas outras perdas, o que se estende a uma condição de imobilidade do corpo. Se a mobilidade é interrompida, por vários aspectos, como já destacados, a ocupação dos espaços é também perdida. Tal fato é, o que em outro momento, usando as palavras de Resende (2019) chamei de perda da elegibilidade. Perde-se muitos espaços, pois perde-se as mobilidades.

O discurso biomédico que enfatiza o dualismo entre deficiência e normalidade, ainda subsiste na contemporaneidade, pois podemos constatar que as diferenças corporais ainda são alvo de discriminação e opressão. Contudo, muitos sujeitos, mesmo vivendo relações de *regulação* e *subalternização*, não se deixam permanecer nessa condição por *ad aeternum*. A necessidade ontológica pelo “ser mais”, pela mobilidade, pela autonomia os alçará à agência e, conseqüentemente, à construção de uma nova rota. Além de o que as/os próprias/as participantes da biblioteca relataram sobre a representação da BBDN em suas

concepções e vivências, destaco trechos de dois familiares acerca da percepção deles sobre a mesma questão.

**[Excerto 6.25]**

125. *Pesquisadora*: E você consegue, assim, ter uma ideia de qual... de qual diferença do antes da biblioteca e agora? Teve alguma?

126. *Madalena*: Olha, tem, por conta desse é **que ele gosta de escrever** e-e isso aí é mais contínuo... agora, como é gradativo a deficiência dele, a gente não sente... muito. Agora ele já sabe... já sabe as AS LEI DELE, ELE JÁ SABE O QUE COBRE ELE, ELE JÁ SABE O QUE QUE ELE PODE, O QUE QUE ELE NÃO PODE, O QUE ELE ENTENDE QUE A PESSOA NÃO PODE FAZER, EM RELAÇÃO A ELE. Isso aí isso aí orientou muito ele, sabe, isso orientou bastante ele. *Foi bem válido* isso aí. Agora, é igual eu falo pra você, é se for diversão, se for passeio, MEU DEUS. **A BIODANÇA**, que ele **chega com OS VÍDEO DELE aqui, aí mostra, no grupo, pra todo mundo ver**. No dele e no da família (risos). **Aí coloca, pra todo mundo ver como que foi, aí ele... ele QUER que a gente VEJA tudim as coisas que ele faz...** em relação a isso.

25. *Pesquisadora*: Ah, tá. E como você vê essas atividades que são desenvolvidas na biblioteca, assim, na sua opinião?

26. *Raquel*: É, vou analisar pelo caso do Daniel.

27. *Pesquisadora*: Isso, claro.

28. *Raquel*: **Mudou muito a vida dele, de uma forma incrível, na questão de independência, de autoconfiança**. Porque, uma coisa é a pessoa nascer com a deficiência visual, ela cresce já preparada pra aquilo, ela já tá... habituada aquilo. Outra coisa é você perder a visão na fase adulta, e no caso dele já foi na fase adulta, até mais madura. Então assim, graças a Deus, *ele nunca olhou pra este lado com revolta, num teve dificuldade pra aceitar*. Ele até aceitou isso bem rápido, **MAS é a biblioteca ela ajudou muito, foi um passo muito grande pra ele, porque foi lá que ele aprendeu realmente a conviver com pessoas que tinham o mesmo problema**. Eles compartilham é a questão da-da-da deficiência visual. Então assim, foi bem pra/ acredito que pra ele foi muito bom. *Foi uma mudança incrível. Ele melhorou, assim, cem por cento*.

Mesmo não tendo uma relação de muita proximidade com seu parente com DV, Madalena reconhece a diferença na vida de seu parente, depois de sua frequência à BBDN. De imediato podemos observar pelos aspectos fonológicos da fala de Madalena, evidenciados pela ênfase na entonação, que ela identifica a aprendizagem sobre os direitos da pessoa com deficiência como o aspecto mais relevante. Ademais, Madalena reitera o que já foi destacado, da validade para a pessoa com DV apresentar para seus familiares e outros videntes, as suas atividades, as quais são possibilitadas pela BBDN. Se os familiares não acompanham de perto, no caso do parente de Madalena, ele leva as gravações para mostrá-los “*ele QUER que a gente VEJA tudim as coisas que ele faz*”. Ou seja, quer contrapor a ideia presumida de incapacidade que está circunscrita às vidas na cegueira pelo visiocentrismo.

Raquel, por sua vez, faz uma avaliação positiva dos efeitos das atividades realizadas por Daniel, as quais são/foram proporcionadas pela BBDN. Ela destaca a convivência com outras pessoas com DV e o compartilhamento de questões comuns que dizem respeito à DV. A expressão metafórica “*foi um passo muito grande*” indica uma agênciação de Daniel, cuja conotação é de movimento, de direção. A esse aspecto, eu considero como um processo de alceamento. É o momento em que o sujeito com DV entra em ação, que busca a mobilidade e orienta-se no sentido de marcar o protagonismo da própria vida. Esse é o primeiro passo em direção a reinvenção de sua emancipação. Contudo, faz-se necessário destacar que não

se atinge o alceamento tão rápido, pois inevitavelmente, chegar a esse nível, implica vários vetores, dentre eles, o tipo de relações intersubjetivas e o que se valoriza nelas. Nessa leitura, retomo os seguintes aspectos em articulação na vida das pessoas com DV, no quadro a seguir.

**Quadro 35** - Relações de implicação – Perspectivas de desigualdades e relações/valorização

NARRATIVAS DA CEGUEIRA	PERSPECTIVAS DA DESIGUALDADE	RELAÇÕES	VALORIZAÇÃO
Narrativa de tragédia pessoal	Desigualdade do corpo	Dependência <i>versus</i> independência	Autogoverno
Narrativa de resistência situada	Desigualdade das estruturas sociais	Obrigações sociais	Redes de reciprocidade
Narrativa de produção de desejo/ Construção de agenciamento	Desigualdade das estruturas e relações	Interdependência	Ética do cuidado

Fonte: elaboração da autora com base em Paschoal (2017)

Paschoal (2017) interpretou a partir da perspectiva do modelo biopsicossocial da deficiência, ou modelo pós-social, por meio de sua incursão etnográfica com idosos com DV adquirida, participantes de um Programa chamado “Grupo de Convivência” do Instituto Benjamin Constant<sup>201</sup>, a possibilidade de uma nova narrativa para a experiência da cegueira, a narrativa de produção de desejo, a que eu entendo como a narrativa da construção de agenciamento. Com base nas considerações dessa investigadora, eu relatei mais três aspectos concernentes aos três tipos de narrativas identificados, a perspectiva da desigualdade, as relações e o que se valoriza nessas relações. A narrativa da tragédia pessoal ainda se mostra atual, infelizmente, como vimos pelas análises das representações da DV, bem como dos tipos de relações vivenciadas nos espaços familiares. Tal narrativa ancorada no modelo médico da deficiência, considera/va a desigualdade como algo próprio do corpo e, portanto, o sujeito com DV é um sujeito privado de sua independência, já que é considerado incapaz de seu autogoverno, será sempre dependente de um vidente, geralmente, um familiar.

Avançando a descolonização do pensamento, coloca-se central a partir do MSD, a construção de outra narrativa de resistência situada, a exemplo das pessoas com DV e sua reivindicação por valorização de suas subjetividades, conforme proposto por Martins (2006), que vai denunciar as desigualdades das estruturas sociais, e as obrigações sociais do Estado e da sociedade como um todo, em eliminar as barreiras e construir as acessibilidades necessárias. Contudo, tais barreiras só serão de fato eliminadas, pelo reconhecimento da diferença e de suas especificidades, baseadas em redes de reciprocidade entre as pessoas com e sem deficiência. Não basta uma narrativa e um posicionamento de resistência, é

<sup>201</sup> Programa do qual eu tive a oportunidade de participar como docente e como responsável pelo setor à época de 2006-2009.

preciso que se avance em direção ao respeito à agência das pessoas que vivem a cegueira; para isso é preciso considerar que as relações micro são tão desiguais e criadoras de desigualdades quanto as estruturas. E como animais humanos e relacionais, somos interdependentes uns dos outros, e não as relações extremas (dependência x independência) que só produzem assimetrias e violências. Assim como preconizou Eva Kitay (1999), além da luta de tantas mulheres e povos originários de nossa América, precisamos não apenas construir, mas vivermos a ética do cuidado com e para cada uma e cada um.

### *Algumas considerações*

Cabe destacar que o *estar em atividades* – estar participando de algo – é muito significativo para as pessoas com DV, pois estão, assim, em movimento, seu corpo está em ação. Isso representa uma forma de agenciamento para a superação de sua desvantagem social. Isto é, uma forma de resistência, ou a construção de uma *identidade de resistência* (CASTELLS, 1999) à imobilidade, à dependência e à regulação.

A reflexão quanto a certas especificidades na/da vida das pessoas com DV, a meu ver são necessárias para que se possa entender as interações, os discursos, as identidades e diferenças entre as pessoas que veem e as pessoas que não veem. Estas, geralmente, estão sujeitas a relações de poder e de lutas. Ou seja, entre quem vê e quem não vê, em relações diversas, nas relações familiares, em particular, há uma relação de assimetria, portanto, há uma relação de poder. Assim, pensar a relação entre identidade e diferença, é importante, pois:

A identidade e a diferença relacionam-se, pois, às maneiras como a sociedade produz e utiliza classificações, por isso são conceitos importantes em teorias críticas, interessadas na investigação de relações de dominação – o privilégio de classificar implica o privilégio de atribuir valores aos grupos classificados. É por meio da representação que identidade e diferença ligam-se a sistemas de poder; questionar identidades e diferenças é então, questionar os sistemas legitimados que lhes servem de suporte na atribuição de sentido. (RESENDE; RAMALHO, p.2016, p.77)

Representações estigmatizadoras ainda vigentes acerca da cegueira como *locus* de “incapacidade-infortúnio-ignorância” constroem seus efeitos nas relações entre videntes e pessoas com DV. Tendo em consideração a hegemonia do “saber-poder visiocêntrico” (ou o que posso chamar de “formação ideológica visio-hegemônica”) construído na modernidade ocidental, em que conhecimento é predominantemente dado nos moldes visuais, podemos identificar as marcas que tais concepções refletem nos discursos e nas vidas das próprias pessoas cegas. Esses discursos, somados a práticas de desqualificação em muitos contextos, colocam as vidas com DV numa condição de dependência e regulação, resultando em vidas subalternizadas. A “subalternidade estrutural” (MARTINS, 2006) a que são submetidas é um exemplo da distância entre a dependência e a independência.

No entanto, o que tenho proposto, a exemplo de Dandha (2006) é um ponto do equilíbrio, que seja mais honesto e verossímil, isto é, a *interdependência*. O reconhecimento da interdependência permite a construção de relações de proximidade valorosas, relações de reciprocidade que contemplem a reflexividade e escolhas da pessoa com DV. Assim nas relações de interdependência entre videntes e pessoas cegas (dentre estas, eu destaco as pessoas com cegueira adquirida) será possível que estas perfaçam sua trajetória por meio da própria *agenciação*, e construam um itinerário emancipatório. Em outras palavras, a emancipação só existirá na convivência de reciprocidade (relações de interdependência). Assim, libertos estariam as oprimidas e os oprimidos e seus respectivos opressores, como tão veemente defendeu Paulo Freire em sua Pedagogia do Oprimido e Pedagogia da Esperança.

O encontro das pessoas com DV adquirida com a BBDN representa, dentre muitos aspectos, o encontro com o alceamento da autonomia, a qual tem o sentido de movimento, atitude. A autonomia percebida como necessidade ontológica, como direito humano, é também uma dimensão da mobilidade. No próximo capítulo analisaremos outros aportes para a mobilidade, as atividades de letramento.

## 7º CAPÍTULO

---

### *DA AGENCIAÇÃO AO ENCONTRO DE AÇÕES LETRADAS: A REESCRITA DE SI*

“Quando o mundo nos vê, eles [...]: ‘ah, coitadinho, um cego’. Não, cego coitadinho não”. (DANIEL)

“Ao escrever, dou conta da ancestralidade, do caminho de volta, do meu lugar no mundo”. (Graça Graúna)

“La literatura no es una experiencia separada de la vida; la literatura, la poesía y el arte también están en la vida; hay que prestar atención”. (PETTI, 2009, p. 304)

Como vimos no capítulo anterior, a pessoa que perde a visão na idade adulta, tendo de viver na ausência do sentido cultural e historicamente sacralizado, acaba por agregar vulnerabilidades não apenas pelo contexto de barreiras físicas, atitudinais, mas pelo reflexo das apreensões culturais de um conjunto de crenças do imaginário ocidental (desde a modernidade) em torno da cegueira, impactando em ambientes familiares de pouca sororidade com essa diferença. Ademais, posso afirmar que a pessoa que perde a visão, assume a vulnerabilidade de uma pessoa com deficiência física (pela restrição de sua mobilidade física), a de uma pessoa com deficiência intelectual (pelo impacto do *capacitismo*<sup>202</sup>, OLIVEIRA, 2020) e a de uma pessoa idosa (pela restrição de sua autonomia em cuidar de si mesma/o, tomar suas próprias decisões, além da questão de dependência considerada pelos familiares).

Neste capítulo, analiso os modos como os parentes com DV<sup>203</sup> representam e identificam, discursivamente, os significados do letramento em relação aos seus contextos de vida cotidiana, suas trajetórias e as experiências compartilhadas na construção de uma comunidade de aprendizagem (HOOKS, 2013).

<sup>202</sup> O preconceito sofrido pelas pessoas em razão da deficiência, entendida como incapacidade e não condição socioambiental.

<sup>203</sup> Conforme apresentado no percurso metodológico (Capítulo 3), decidi utilizar a expressão “parentes com DV” para referir-me às/aos participantes com DV (cegos/cegas e baixa visão). Tal escolha se justifica por duas razões: a analogia do termo utilizado pelos indígenas em função da minha relação construída no campo e para diferenciar do termo “familiares”, este é utilizado para referir-se às famílias das pessoas com DV.

### 7.1 BBDN: encontro com os pares e a formação de uma comunidade de aprendizagem e de pertencimento

Ao considerar que o contexto desta pesquisa está diretamente relacionado à Biblioteca Braille Dorina Nowill (BBDN), retomo os significados desse espaço específico para as/os participantes principais desta pesquisa e discorro sobre as atividades de letramento vivenciadas por elas/eles.

Para deixar mais evidente a BBDN como um lugar de agenciamento (ver capítulo 5) e alceamento para as pessoas com DV adquirida, retomo os significados dados a esse lugar, por meio do mapeamento de itens lexicais atribuídos à biblioteca, recorrentes nas entrevistas individuais. Com base nos nomes e processos aos quais os parentes com DV relacionam a sua presença e participação no espaço da BBDN, utilizei o software *Wordclouds*<sup>204</sup> para agrupar em nuvem de palavras com destaque às maiores recorrências. A figura formada é a seguinte:

Figura 14 - BBDN e seus significados: nuvem de palavras



Fonte: Elaboração própria com a ferramenta *Wordclouds*.

Nota-se que o nome “acolhimento”, seguido de “atividade” e “amigos” foram os mais recorrentes nos dados. Aparecem também nomes como “diálogo”, “ocupação”, “encontros”, “apoio”, “casa”, “conversa”, “vida”. Esses vocábulos que se destacaram nos dados representam o impacto que a BBDN tem na vida desses sujeitos com DV adquirida a partir do

<sup>204</sup> O website é [wordclouds.com](http://wordclouds.com)



momento do seu acolhimento, ou seja, o acolhimento que se constitui como de sensibilidade das singularidades e demandas de cada uma/um, em seu diferente momento de vivência da deficiência visual (cegueira e baixa visão). Também o acolhimento às suas vozes, às suas angústias e queixas referentes à descrença em suas potencialidades vividas no ambiente familiar, como discorri no capítulo anterior. Dessa forma, a BBDN é um lugar de escuta (conforme seção 6.3.2), e “ser ouvido significa ser compreendido” (LE BRETON, 2016, p.130); a biblioteca braille é onde aquele que se sente subalterno pode falar.<sup>205</sup> Falar sobretudo de suas dores, de seus constrangimentos de acordo com a mediadora Denise:

[Excerto 7.1]<sup>206</sup>

**Denise:** *Os deficientes se sentem constrangidos, porque eles sentem que tão incomodando sempre. Éé muitas coisas que eles COMENTAM com a gente, do tipo, éé, as abordagens, né? Eles tão fazendo algo próprio de quem não enxerga e a e a pessoa, o familiar faz uma crítica pejorativa, às vezes, agressiva.*

Denise fala do que ouve dos parentes com DV, sendo marcante o (se revela nesse) enunciado “eles sentem que estão incomodando<sup>207</sup> sempre”. Denise, ao tecer seu comentário, utiliza processos, cujo tempo verbal é o presente, o que indica uma realidade recorrente “os deficientes se sentem constrangidos”. A mediadora Denise, como boa escutadora nos termos de Paulo Freire (2011),<sup>208</sup> demonstra compreender o efeito de discursos de atributos desqualificadores, por exemplo, “o familiar faz uma crítica pejorativa, às vezes, agressiva”. Tais atributos indexicalizam a dependência e a inferioridade tão presentes na vida desses sujeitos, a ponto deles se sentirem “que estão incomodando sempre”. Em outras palavras, sentem-se como “incômodo” permanente na vida dos familiares. Certa vez, Marta comentou no grupo de que muitas vezes “não quer pedir alguma ajuda para não amolar o outro”<sup>209</sup>. Essa questão aponta para uma discursividade capitalista pautada social e culturalmente na supervalorização da independência, o que traz para os sujeitos que perdem a visão um grande entrave em seu processo de alceamento e *agênciação identitária*. Eles próprios ainda têm de alcançar a conscientização de que todos nós, humanos, somos interdependentes e que a independência é uma lógica, talvez, ilusória e perversa.

As pessoas que adquirem a DV, perdem em geral, a função de produzir (são aposentadas por invalidez, como é o caso da maioria dos parentes com DV) e nessa ótica, não precisariam pensar, não teriam o direito a decisões e escolhas, ou mesmo o direito de autodefinir-se, não sendo considerados sujeitos autônomos, protagonistas da própria história, alguém capaz de narrá-la, ou refazê-la. Uma situação que ilustra esse atravessamento da

<sup>205</sup> Em referência à discussão de Spivak (2000) em “Pode o subalterno falar?”.

<sup>206</sup> Dados da entrevista individual. As marcações em itálico referem-se aos trechos que analisarei mais especificamente.

<sup>207</sup> Utilizo o sublinhado em termos ou trechos de excertos que considero “chave” para o foco da análise em relevo.

<sup>208</sup> “É escutando bem que me preparo para melhor me colocar ou melhor me situar do ponto de vista das ideias. Como sujeito que se dá ao discurso do outro, sem preconceitos, o bom escutador fala e diz de sua posição com desenvoltura. Precisamente porque escuta, sua fala discordante, sendo afirmativa, porque escuta, jamais é autoritária.” (FREIRE, 2011 [1996], p. 117)

<sup>209</sup> Nota de campo.

questão econômica é apresentada por Constantino em sua entrevista, no que se refere à razão de não usar de forma frequente o aparelho de som de sua casa para ouvir os livros em áudio disponíveis na BBDN: “*mas pelas dificuldades financeiras eu num gosto muito de ficar usando, porque sai a palavra ‘num paga nada, fica usando isso aí’ porque eles pode, eu não*”. A citação utilizada por Constantino traz a presença da voz de um familiar que o constrange, tal constrangimento sinaliza uma relação de poder, que impõe àquele mais vulnerável, uma posição inferiorizante e de menos valia, “*porque eles pode, eu não*”.

O discurso não simplesmente reproduz relações e entidades sociais; ele tem o poder de criar, reforçar ou desafiar posições sociais, relações, modos de conhecimentos e crenças, portanto, ele também constrói tais relações (FAIRCLOUGH, 2003). Dito de outro modo, o discurso como uma prática, não apenas representa o mundo, mas significa-o de muitos modos (FAIRCLOUGH, 2001). E os sujeitos com DV adquirida precisam conviver e resistir a discursos hegemônicos – que nas palavras de Lima e Magalhães (2018) compõem a ordem visiocêntrica do discurso (OVD) – que lhes reforçam aspectos da dependência, da incapacidade, entre outros estigmas, e os enquadram num contexto de regulação-subalternização.

No contexto das práticas sociais contemporâneas, em que o próprio conhecimento se torna uma mercadoria-chave, produzida, organizada e vendida em bases de competitividade como tantas outras, podemos nos perguntar: como ficam as subjetividades dos sujeitos vistos como menos capazes por sua condição sensorial? As opções limitadas ou não acessíveis de formação acadêmico-profissional e de trabalho nessa ordem mercantilizada constitui que tipos de identidades nos sujeitos com cegueira adquirida? Com base em Bauman (2005, p.44), posso problematizar um pouco mais a questão:

Num dos polos da hierarquia global emergente estão aqueles que constituem e desarticulam as suas identidades mais ou menos à própria vontade, escolhendo-as no leque de ofertas extraordinariamente amplo, de abrangência planetária. No outro polo se abarrotam aqueles que tiveram negado o acesso à escolha da identidade, que não têm direito de manifestar as suas preferências e que no final se vem oprimidos por identidades aplicadas e impostas por outros – identidades de que eles próprios se ressentem, mas não tem permissão de abandonar nem das quais conseguem se livrar. Identidades que estereotipam, humilham, estigmatizam...

Assumir a identidade de pessoa cega é, para quem perde a visão, assumir uma identidade estigmatizante da qual não há como se livrar. Para os sujeitos com DV adquirida é como se estivessem sempre em um terreno movediço. Quando se sentem seguros, uma nova situação *capacitista visiocêntrica* (significativamente discursiva) surge para desestabilizar sua autoconfiança e minar sua agenciamento, trazendo-lhes um grande ônus de inferioridade - num iterado processo de desmobilização subjetiva. Daí a dificuldade em se livrar de uma identificação que estereotipa, humilha e estigmatiza. Nessa perspectiva, Silva (2011, p. 33), apoiando-se em Bhabha (2005), vai dizer que “a identidade é construída nas cisões, fissuras,

travessias, negociações existentes e decorrentes do processo relacional”. Destarte, é Martins (2010) quem nos lembra a complexidade para as pessoas com deficiência em construir afirmações contra hegemônicas a respeito de si mesmas. Apesar disso, o antropólogo enfatiza que

afirmações contra hegemônicas que procuram valorizar a diferença, tais como “Preto é bonito”, denotam positividade que as separa das pessoas com deficiência. O conceito de deficiência é uma “presença fenomenológica “de um ‘excesso de real’ “que se torna mais arduo uma desnaturalização ou dessomatização das hierarquias sociais e econômicas vigentes nas vidas das pessoas com deficiência, constituindo por consequência, um dos elementos preponderantes que assiste à particular complexidade em se visibilizarem as condições de opressão a que estão sujeitas as pessoas com deficiências. (MARTINS, 2010, p. 245)

Em minha aproximação com a realidade dos sujeitos com DV adquirida pela via da investigação etnográfico-discursiva crítica (conforme descrito no capítulo 3), pude verificar a particular complexidade de observar as condições de opressão de que fala Martins (2010), opressão que se dá nas micro relações e estas se fazem significativamente por meio da linguagem. É nesse cenário que se aplicam as reflexões de Thompson (1995) acerca da manifestação da ideologia na linguagem, o que exige “uma análise cuidadosa das maneiras como as formas simbólicas se entrecruzam com relações de dominação em circunstâncias particulares e concretas” (THOMPSON, 1995, p. 82). Tal questão me remete ao enunciado de Daniel (excerto 6.10) “se minha mãe não me aceita cego, o mundo vai me engolir”. É nessa direção que entendo a reiteração constante nas falas dos parentes com DV, dos itens lexicais destacados anteriormente no que refere à BBDN, bem como no capítulo anterior (*difficuldade, participação e aprendizagem*).

A BBDN, por sua vez, é um espaço-tempo<sup>210</sup> que lhes permite estar em “atividade/s” (movimento) ou “ocupação”, que lhes tira do desconforto e do incômodo paralisante das inúmeras situações cotidianas em que se sentem constrangidos e forçados à imobilidade. Como nas palavras de Samuel, em “sem ter apoio familiar, fui buscar participação na biblioteca; o apoio de pessoas que me entende”<sup>211</sup>. Tal apoio nem todos encontram em suas casas/famílias. Contudo, a biblioteca não realiza sozinha todos esses significados de positividade. Há os amigos que lá são encontrados; sobre isso, a família de Samuel apresentou-me (em nossa entrevista) a seguinte constatação: “ele precisa dos amigos cegos dele”. Amizades construídas na BBDN, no “encontro” de vivências próximas de “dorridade”

<sup>210</sup> Vale argumentar e esclarecer que espaço e tempo são indissociáveis, sobretudo no que se refere a relação dos parentes com DV e a Biblioteca Braille, a qual está situada como lugar e no tempo do alceamento desses sujeitos históricos, haja vista que, “Como não poderia deixar de ser, espaço e tempo são o resultado das experiências e da percepção humana, o que significa que não são categorias imutáveis; elas estão sempre sujeitas a mudanças históricas.” (COSTA, 2012, p.57)

<sup>211</sup> Nota de campo.

(PIEIDADE, 2017)<sup>212</sup>, de luto, de menosprezo, ou de regulação, mas que depois se transformam em “mais ânimo” e “mais alegria”, como afirma Dorina<sup>213</sup> no seguinte excerto:

**[Excerto 7. 2]**

**Dorina:** eu eu tô aprendendo muitas coisas, tô fazendo os quadros, coisas que, quando eu tinha a minha visão, eu nunca imaginei... fazer uma coisa d/ d/ daque/ dessa... e... a cada dia eu aprendo mais. E, assim, vou pro pro IFB, que a Girlane me matriculou lá a ter/ na na digitação da terceira idade. Vou pro CEEDV. Frequento a biblioteca e, agora, tô frequentando a tertúlia. E, a cada dia, eu aprendo uma coisa nova. **A convivência com os colegas dá mais ânimo, dá mais... assim, dá mais alegria.** Lá, a biblioteca se tornou extensão da minha casa.<sup>214</sup>

Desse modo, a BBDN constitui-se num encontro – que é o próprio sentido do contato, o toque do outro, tão imprescindível àquela/e desprovida/o de visão<sup>215</sup> – entre pares, os quais com dororidade e *interdependência* (em oposição à lógica capitalista de *independência*) passam a se apoiar mutuamente, objetivando a desafiadora superação da rejeição, da negação gerada pelo *capacitismo visiocêntrico* e, sobretudo, da regulação vivida no espaço familiar – denomino capacitismo visiocêntrico, o capacitismo marcado pela ordem visiocêntrica do discurso, ou seja, aquele que sustenta a superioridade da visualidade. Como abordei no capítulo 2, considero a interdependência uma dimensão da sororidade (que reconhece que nós precisamos do outro que nos completa) e, a partir dela, a relação estabelecida entre si pelos sujeitos com DV como uma forma de resistência aos efeitos da subalternização. Retomando as palavras de Dorina (excerto 7. 2), observamos o uso dos processos materiais referentes às suas ações situadas no tempo presente, “*tô aprendendo*”, “*tô fazendo*”, “*eu frequento*”, “*eu aprendo*”. O sentido construído pelas formas verbais no gerúndio e no tempo presente enfatizam respectivamente as atividades em progresso e as ações em curso, as quais marcam um movimento de aprendizagem, isto é, evidenciam uma identidade ativa. Assim como Dorina, os demais participantes com DV estão recorrentemente narrando as suas atividades, as suas participações e aprendizagens, como um acionamento de mobilização subjetiva. Já que as pessoas aprendem melhor por meio da interação com as outras, Dorina e os demais parentes com DV, aprendem juntos no contexto da BBDN, cuja aprendizagem possibilita-lhes construir uma identidade positiva.

Até aqui tenho mostrado quão cara é a questão da *participação* e, conseqüentemente da *mobilidade*, para corpos que vivem a cegueira adquirida, como resistência às várias imobilidades sentidas e vividas. Devemos levar em conta, todavia, que a pessoa cega pode escolher o seu percurso, e venho afirmar que aquela que se tornou cega pode reprojeter sua

<sup>212</sup> Segundo Vilma Piedade (2017), não é apenas a sororidade que irmana mulheres negras, mas sim a “dororidade”, pois as suas experiências se encontram na dor. Em paralelo, afirmo que para as pessoas com cegueira adquirida, suas experiências se irmanam também na dor. E tem sido a BBDN a possibilitar esse encontro, da dororidade à esperança.

<sup>213</sup> Todos os nomes são fictícios.

<sup>214</sup> Entrevista individual realizada em 06/10/2019.

<sup>215</sup> Le Breton (2016, p. 257) em “Antropologia dos sentidos” vai dizer que “a pele é revestida de significações. O toque não é somente físico, ele é simultaneamente semântico. O vocabulário relativo ao toque metaforiza, de maneira privilegiada, a percepção e a qualidade do contato com outrem, ele supera a referência exclusivamente tátil para dizer o sentido da interação”.

trajetória, traçar a sua rota. E daí aprendizagem e agência são exigidas, cujas condições são encontradas e construídas na interação de uma comunidade de aprendizagem (HOOKS, 2013), que também denomino aqui, como uma comunidade de afeto/pertença. Quando falamos de aprendizagem, pressupomos o seu par dialético, isto é, a “ensinagem” (ANASTASIOU, 2013). Magalhães (2017, p. 584) em conformidade com Barton e Padmore (1991) sugere, nesse sentido, que “as pessoas que ensinam a outras, entre as quais se encontram docentes, certamente são luzes que brilham e orientam”. Adequando ao contexto das/dos participantes com DV, em tais pessoas são sonidos que ressoam, orientam e constroem afetos, visto que é a audição, o principal sentido que os orienta. Isso posto, cabe a indagação: Os parentes com DV adquirida tem tido oportunidades de aprendizagem-ensinagem, uma vez que estão ansiosos e desejanter por aprender?

A agência em Giddens (2002) em “*A constituição da sociedade*” (2003[1989]) é a habilitação que confere ao indivíduo o poder de transformar a vida, a capacidade de suportar e superar a coerção, mesmo aquela mais extrema, ainda que haja limites ou restrições de ordem física, a exemplo da perda visual e respectivas implicações na mobilidade, e ainda das traves econômicas. Em relação às traves econômicas, a maioria dos parentes com DV vivem de um salário-mínimo decorrente da aposentadoria por invalidez e, por isso, ainda não tiveram condições de aquisição de um computador, ou não puderam (ou podem) adquirir um celular *android*<sup>216</sup> (relato mais à frente, como alguns/mas adquiriram o seu dispositivo móvel). Daí, a agência não é um atributo individual, e sim, uma das articulações no bojo das práticas; a simples reflexividade não dá ao sujeito ferramentas para agir ou para o “alcear”<sup>217</sup> – como venho caracterizando nesta pesquisa. Antes de tudo, é necessário conhecer a estrutura de dominação, opressão, exploração e, no caso das pessoas com DV adquirida, a regulação e a subalternização, condição que não é simples, haja vista que tais situações são construídas pelo micropoder, o que é mais difícil de perceber (BANDEIRA, 2017)<sup>218</sup>. Essas posições/condições são uma forma de violência, pois impedem a autonomia na gestão da vida cotidiana. Entender a causalidade estrutural dessas posições desiguais de poder pelo discurso mobiliza oportunidades de eclodir essas posições (FREIRE, 2016 [1945]).

É nessa conjuntura que a BBDN, como articuladora de práticas, sobretudo de letramentos, contribui para a agência dos sujeitos com DV adquirida, pois possibilita a vivência deles numa comunidade de aprendizagem (HOOKS, 2013). Como comunidade, habilitam-se a transformar sua realidade, que segundo Freire (2016, p.33), é “ação [...] que é

<sup>216</sup> O sistema *android* é o sistema operacional utilizado por 9 dos 11 participantes com DV; e 2 utilizam o IOS. O sistema IOS é muito mais acessível, pois disponibiliza o *Voice Over* já de fábrica, porém seu custo é muito maior.

<sup>217</sup> Considero que a forma de nomear importa para proteger direitos e promover a igualdade. Assim, considero todas as acepções para o vocábulo “alcear”, conforme Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa 1.0, apropriando-me delas e aplicando o conceito ao contexto das vidas das pessoas com DV adquirida.

<sup>218</sup> Nota de aula, em 30/03/2021 com a presença da Professora Dra. Lourdes Bandeira na Disciplina do Departamento de Sociologia “Identidade e diferença da sociedade contemporânea” com a Professora Dra. Tânia Mara Campos de Almeida.

interação, comunhão, diálogo”. Nesse sentido, Yunes (2003) bem nos lembra que lugares como “a escola, a biblioteca, nestes tempos de família dispersa, com baixos níveis de convivência de troca afetiva ou intelectual, têm um peso na história da organização social em que se escreve a história dos homens”. (YUNES, 2003, p. 13). A história dos parentes com DV adquirida está sendo (re)escrita por meio das atividades de letramento que são construídas e compartilhadas no ambiente da BBDN. Estar nesse lugar já se configura numa agenciamento, pois já é uma busca concreta por um bem-estar, em diálogo e amorosidade com seus pares. Isso posto e apropriando-me da premissa de Freire (1967), acerca da “educação como prática da liberdade”<sup>219</sup>, compreendo os letramentos que têm vivenciado e compartilhado os parentes com DV adquirida, – proporcionados e incentivados pelo espaço-tempo da BBDN – como *letramentos como prática da liberdade*. Para esses sujeitos com suas singularidades, assim, os seus letramentos específicos constituem-se.

## 7.2 *Os letramentos específicos: uma prática de liberdade*

As atividades de letramento proporcionadas no ambiente da BBDN, que se estruturam em sua maioria por jornadas literárias e temáticas, acontecem por meio de eventos de letramento internos e externos, além dos momentos de leitura realizados pelas/pelos ledoras/es<sup>220</sup> (Ledor/a, no dicionário, apresenta-se como sinônimo de leitor/a, mas no contexto da Educação Inclusiva, Ledor/a é aquela/e vidente que lê para uma pessoa cega ou com baixa visão). Algumas práticas são próprias ao universo dos letramentos como Feiras de Livro, já outras são práticas às quais a biblioteca se engaja como, a “Primavera dos Museus”, “Semana da Criatividade”, “Semana Nacional de Arquivos”, “Semana da Ação Mundial” e o “Fórum: Brasília, Capital das Leituras”<sup>221</sup>. Em todos esses momentos, os parentes com DV são convidados a participar, seja de oficinas, apresentações musicais, de danças, mostras de vídeo ou cinema (com audiodescrição), além de produção de textos e recitação de poemas. Em geral, a maioria desses pode ser considerada eventos de letramento, pois de uma forma ou de outra são caracterizados pela interação social mediada por textos. E ainda, os textos que mais transitam nesses eventos são os textos tipificados como literários.

Marlene, uma das funcionárias da BBDN, também atua como mediadora do letramento, pois trabalha no incentivo à leitura e à produção de textos. A seguir, aproprio-me

<sup>219</sup> Título de uma das obras de Freire (1967): “Educação como prática da liberdade”.

<sup>220</sup> Nós educadores, entre outros profissionais da área da acessibilidade recomendamos aos leitores e ledoras (ou a quem pretende fazer-se ledor/a) que é necessário, primeiramente, gostar muito de ler. Até recentemente não havia curso para formação de ledor/a. O trabalho desse profissional era voluntário e orientado minimamente pela pessoa cega que receberia essa leitura. Com avanços dos processos de inclusão social e o aumento do número de pessoas cegas e com baixa visão nos processos seletivos de faculdades e concursos públicos tem demandado um maior preparo de quem pretende atuar nesta área de forma remunerada ou voluntária. O/A ledor/a pode atuar em bibliotecas, universidades, processos seletivos, em domicílio, hospitais ou outro lugar onde exista uma pessoa com deficiência visual demandando leitura.

<sup>221</sup> No período da pesquisa de campo (2017, 2018 e 2019), pude participar ativamente de todos esses eventos.

de uma descrição dela acerca do envolvimento dos parentes com DV nas atividades de escrita propostas pela BBDN.

**[Excerto 7.3]**

MARLENE: Então, foi o caso do Constantino. Ele começou a escrever a as histórias dele, né? E os outros também, éé Edvaldo, éé oo **Daniel, que também não escrevia, escreve umas histórias muito legais**, ee Marta. Ah, eu acho que é-é nesse momento, **dessa troca de de de... informações, é que brota, né, essa vontade de escrever história, né?** A própria tertúlia mesmo, os menino/ cê fala: “ah, vamo criar um tema, vamo escrever sobre o tema ‘x’”. E aí, eles escrevem, eles criam. Aqui, a **Primavera dos Museus, eu já fiz vários poemas** é-é do-do museu, porque eu gosto muito do-do do ipê, né?

Marlene, ao descrever as atividades de escrita realizadas pelos parentes com DV, comenta que, num momento anterior, eles não escreviam, mas que agora o fazem. Ela atribui essa mudança ao processo de “*troca de [...] informações*”, tal escolha lexical remete à interação, ao diálogo entre os sujeitos com DV. Por certo, não é apenas uma troca de informações, pois a hesitação de Marlene ao concluir seu enunciado infere a existência de muitas outras possibilidades de troca. É nessa comunhão de *dororidade* e de solidariedade que , “[...] *brotava essa vontade de escrever história*”. A escolha lexical pelo processo “*brotava*” feita por Marlene é uma metáfora (ontológica) de um broto em atividade, ou da flor, ou ramos, a qual alude ao nascimento/florescimento da vida. Embora as metáforas ontológicas sejam consideradas autoevidentes, por estarem muito naturalizadas e fazerem parte de uma memória espontânea de padrão existencial (LAKOFF, JOHNSON, 2002), elas concretizam experiências, que no contexto das pessoas com DV adquirida, são muito significativas, pois indicam experiências realizadas (concretizadas, apesar das muitas condições desafiadoras), sejam físicas ou culturais, que aludem ao movimento, corpo e mente em ação – aspectos muito caros a esse grupo.

De outro modo, a metáfora “*brotar*”, no contexto em questão, trata-se de um processo de (re)nascimento, que considero pertinente denominar como (re)invenção, uma *reinvenção de si*. Ademais, esse processo conforma a reinvenção de uma identidade pela via dos letramentos. Quer dizer, não uma identidade estigmatizada ou uma identidade legitimadora (CASTELLS 1999), mas uma identidade em construção, que passa por um processo de resistência e agência, com possibilidades de alcançar uma *identidade de projeto* de que trata Castells (2002). Em outras palavras, de uma posição/condição de desqualificação e estigmatização pela lógica da regulação-subalternização, é possível construir “*trincheiras de resistência*” (CASTELLS, 2002) – “*a vontade de escrever*” – e reinventar-se (que também conforma um modo de sobrevivência) com base em princípios e movimentos que rechaçam os discursos históricos de *capacitismo visiocêntrico* que constroem as relações e práticas entre aqueles que veem e aqueles que não veem e as instituições sociais de um modo geral. Afinal, como sabemos, “o impacto da cegueira se manifesta para além das contingências sócio-históricas” (MARTINS, 2006, p.226). O enunciado “*Ele começou a escrever as histórias*

*dele, né?*” infere-nos um duplo sentido, ao mesmo tempo que trata dos textos produzidos por Constantino (e os demais) – quem não escrevia – também constitui uma metáfora para esse processo de resistência e, por conseguinte, processo de *reescrita de si*. Marlene também é uma pessoa com DV, e participa conjuntamente nas produções literárias e nos eventos da biblioteca. Daí representa uma figura motivadora para usuários/as com DV adquirida quando também escreve textos literários e realiza leituras em braille.

Papen e Barton (2010) defendem o estudo da escrita como um aspecto central da cultura e da sociedade a ponto de proporem uma “antropologia da escrita”. Considerando as pessoas com DV adquirida, participantes principais desta pesquisa, como componentes de uma parcela da sociedade em suas especificidades e como sujeitos de direito, venho considerar a questão dos respectivos letramentos no contexto da cegueira adquirida e suas implicações situadas. Desse modo, as ações letradas marcam o pertencimento das pessoas como membros de uma comunidade: a biblioteca específica ao atendimento às pessoas com DV. A maneira de participar desse processo de letramento nesse grupo social, um “grupo de afinidade” (COPE; KALANTZIS, 2009), que tem características bem particulares. Como a maioria não domina o Sistema Braille, tampouco o computador, daí, a forma de produção escrita ser bem distinta, como descreve a mediadora Denise:

**[Excerto 7.4]**

59. **Denise:** A produção [da escrita deles] da escrita, que é mais... comum... eles falarem. E teve o episódio do Constantino é legal ser citado, porque ele quando/ quando ele criou o primeiro poema dele, ele... **pediu pra Fabrícia escrever em braille**. Aí depois... ler/ a Fabrícia leu em braille pro Rubem e aí o Rubem escreveu. E aí, depois o Rubem passou pra Lorrany e a Lorrany pa/ digitou no computador.<sup>222</sup> O Rubem não digita no computador, o Constantino não escreve... então foi uma or/ olha, essa história tinha que ser, assim, tinha que fazer um/ uma atividade de de filmagem, em uma coisa, assim, pra poder mostrar uma coisa linda dessa, porque foi INCRÍVEL ver aquilo ali. Ele chegou um dia, e não conseguia falar nada. E eu chamando ele pra mesa e ele calado, achei que ele tava amoadado. A cara não era, mas ele vinha, **não queria falar nada, pra não perder o que tava na cabeça dele, pra não esquecer**. E eu vendo que tava acontecendo alguma coisa, mas ele não falava. Enquanto a Fabrícia não chegou, ele não falou. **E aí, ele não falou mesmo nada, enquanto a Fabrícia não escreveu tudo o que ele tinha pra derramar, ela não/ ele não voltou a falar**. Depois, que ele contou. *Então, as escritas, elas são surpreendentes, porque acontece as coisas no meio do caminho, mas, normalmente, um voluntário ou um funcionário escreve o que eles...*

A singularidade descrita acerca do processo de produção textual (o poema de Constantino) por Denise e da qual se admira – “uma coisa linda dessa, porque foi INCRÍVEL” –, a mim muito me toca. Eu vivenciei com os parentes com DV outras situações semelhantes e senti o mesmo afeto e, por isso, muitas vezes também me disponibilizei como escrevente/transcritora.<sup>223</sup> É possível, nesse contexto, pensar em escrita para pessoas que não escrevem ou não podem escrever? Se, como assevera Barton e Papen (2010) a escrita

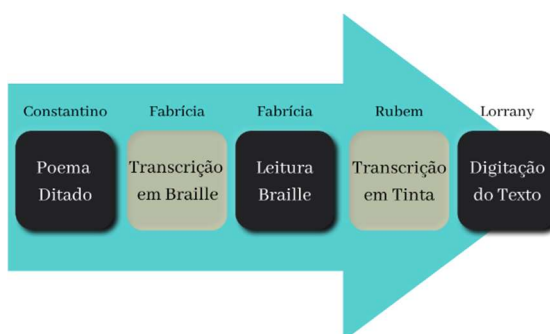
<sup>222</sup> Rubem e Lorrany são funcionários da BBDN, os quais caracterizo como mediadores de letramentos.

<sup>223</sup> “Transcritor/transcritora” é uma lexia específica para a área da DV, referindo-se a pessoa que realiza o processo de transcrever/transferir um texto de um formato para outro, da tinta para o braille e vice-versa. Professores que trabalham no Atendimento Educacional Especializado (AEE) a estudantes com DV realizam essa função. Foi criado o cargo de Transcritor de Sistema (cargo D) no quadro da CBO (Classificação Brasileira de Ocupações) do Governo Federal, de que muitos institutos federais já dispõem.



está sempre localizada em contextos sociais e culturais específicos, o contexto da DV adquirida é um contexto muito distinto e, como tal, proporciona construção de novos sentidos. Compartilhando com os autores supracitados o interesse no papel da escrita em contextos sociais e culturais específicos com foco em uma variedade de gêneros e práticas, eu defendo, com base nessa perspectiva que essa forma de produção específica, a produção ditada, é uma forma de escrita. Ademais, o texto oral, não fica só na oralidade, ele é transcrito para a tinta ou digitado. O que é atestado por Barton e Lee (2015, p. 42): “a língua falada torna-se texto ao ser transcrita”. Os participantes protagonistas deste estudo fazem questão do registro de seus textos, ou seja, de que seus textos sejam escritos. E para isso, eles precisam do apoio de uma outra pessoa, como destaque, o exemplo de Constantino na figura a seguir:

**Figura 15** - Etapas da estruturação de um texto: a escrita ditada



Fonte: Elaboração da autora

No espaço-tempo da BBDN, formas específicas de leitura e escrita são geradas e moldadas. No caso em análise, trata-se, sobretudo, de práticas e gêneros literários. A seguir, apresento um quadro descritivo que sintetiza as atuais formas de leitura e escrita (depois do contato com a BBDN) das/os participantes com DV, o meu grupo principal, formado por 11 pessoas (6 mulheres e 5 homens, de idades entre 44 e 68 anos). As informações foram compiladas das entrevistas semiestruturadas e das notas de campo. Conhecer tais especificidades é necessário para a compreensão do papel da leitura e da escrita na vida das/os participantes, bem como a forma como elas/eles agem e lidam na prática (e discursivamente) com o ambiente e com suas relações sociais.

**Quadro 36** - Possibilidades/alternativas de leitura e escrita de cada participante

Nome	Formas de acesso à leitura	Possibilidades de Escrita	Gêneros que lê	Gêneros que escreve
Eduardo	Áudio, braille, leitor/a	Braille e Computador	Textos acadêmicos; a Bíblia; Romances; Contos; poemas	Textos acadêmicos; poemas

<b>Constantino</b>	Áudio	Pede para alguém escrever (ditado)	Poemas; letras de músicas	Poemas
<b>Dorina</b>	Áudio	Aprendendo a digitar; Pede para alguém escrever (ditado);	Poemas, relatos,	Mensagens de <i>whatsapp</i> , contos, relatos e poemas
<b>Izabel</b>	Áudio, <u>braille</u>	<u>Em braille</u>	Letras de música do Coral	“fiquei um tempo [...] praticamente sem ESCREVER”
<b>Marta</b>	Áudio	Pede para alguém escrever (ditado)	Histórias infantis/poemas/guias de estudos bíblicos	Mensagens de <i>whatsapp</i>
<b>Heloísa</b>	Letra ampliada com lupa muito próxima do texto	Em tinta, usa o computador com dificuldade	Receitas culinárias; matérias jornalísticas na web	Mensagens de <i>whatsapp</i> Receitas culinárias Bilhetes e-mails
<b>Liana</b>	<u>Braille</u> Áudio	<u>Em braille</u>	Gosta de ler os textos bíblicos; contos	Mensagens de <i>whatsapp</i>
<b>Fabricia</b>	<u>Braille</u> Áudio	<u>Em braille</u>	Poemas E histórias infantis	Copia (digitando) poemas de Cecília Meireles ou poemas da Literatura Infantil
<b>Samuel</b>	Áudio	Pede para alguém escrever (ditado)	Cordel, conto, letras de música	Poemas, relatos
<b>Edvaldo</b>	Áudio	Tenta escrever em tinta Pede para alguém escrever (ditado)	Fábulas, letras de música	Fábulas, letras de músicas
<b>Daniel</b>	Áudio, CD, pen drive via computador	Pede para alguém escrever (ditado), Computador com dificuldade	Poemas, letras de música	Letras de música, resumos de temas que lhe interessam

Fonte: Elaboração da autora

Das onze pessoas com DV, apenas Eduardo, Heloísa e Daniel têm computador em casa. Eduardo é um caso singular, era um profissional autônomo quando enxergava, perdeu a visão aos 20 anos e depois de ter superado o intervalo de 6 anos “*parado em casa*”, voltou a estudar no Ensino Médio, fez a avaliação do ENEM e ingressou numa faculdade para realizar um antigo sonho de cursar uma graduação na área da saúde. Dessa forma, utiliza o computador para realizar seus estudos e atividades acadêmicas.

Em relação à leitura, sabe-se que, para a sociedade em geral, de acordo com Conceição (2019), o hábito à leitura tem caminhado paralelamente à chegada das tecnologias, em que um simples toque na tela de um celular ou acesso ao computador mais próximo, possibilita o acesso à informação. Afinal, as inúmeras práticas e os respectivos textos que compõem a vida contemporânea passaram para a esfera digital, situando-se numa tela. No caso dos parentes com DV adquirida desta pesquisa, não é com um simples toque na tela. Pelo contrário, o toque na tela é inacessível, é um recurso ancorado na visualidade. Não existe “simples”, pois para cada uma/um será demandada uma aprendizagem específica, além do acesso aos recursos que implica condições econômicas possíveis. São muitas as restrições

de possibilidades de leitura e escrita neste contexto situado. No espaço da BBDN, o acesso à leitura se dá por meio dos chamados leitores/leitoras, função essa que, em geral, é exercida por voluntárias e voluntários cadastradas/os. Os funcionários também desempenham tal função, mas é menos recorrente.

Dos quatro participantes com baixa visão, apenas Heloísa utiliza recursos ópticos como lupas e recursos especiais para dispositivos digitais como contraste e aumento de tela para leitura. Os demais que têm baixa visão não possuem acuidade visual para leitura no formato convencional em tinta. Marta utilizava o computador no trabalho quando enxergava, mas depois da aposentadoria não mais. Assim, na seção seguinte venho discorrer acerca de um recurso tecnológico que tem criado possibilidades de comunicação e mobilidade para as/os participantes com DV adquirida.

### *7.2.1 O acesso à tecnologia e possibilidades de mobilidade*

Não pretendo contradizer o que argumentei na seção 2.3 (A deficiência visual e a tecnologia). Reafirmo que não acredito que a tecnologia e/ou as respectivas inovações tecnológicas seja(m) a salvação dos problemas sociais. Acredito que a questão está nas relações de poder que se estabelecem entre grupos em suas diversidades constitutivas como gênero, raça, etnia, classe, deficiência e, portanto, poderiam ser horizontalizadas nas decisões no âmbito do humano, isso significa, suas interrelações, de forma que as relações de poder fossem transformadas em relações solidárias. Quero tratar aqui dos aspectos da tecnologia que contribuem para a agencição e interação/comunicabilidade para as pessoas com DV adquirida.

Para o grupo de participantes, a questão socioeconômica é muito marcante – é uma dimensão que atravessa inúmeras estruturas e práticas sociais – pois, embora existam tecnologias assistivas que lhes garantiriam o acesso a muitos bens culturais e investimento pessoal e social, elas/eles não dispõem de condição econômica para tal acesso, visto que são bens de alto custo.

Vivemos em um país de muitos paradoxos, como nos lembra Lemos e Josgrilberg (2009, p. 8): “apesar do imenso mercado interno, temos um dos mais caros serviços de telecomunicações do mundo (telefonia fixa, telefonia móvel e banda larga)”. A tecnologia só cumpriria seu papel social se dispuser dos seguintes elementos: acessibilidade; disponibilidade; custo acessível e aplicabilidade. Como educadoras/es-pesquisadoras/es, não podemos ignorar as consequências políticas, sociais e culturais (e pessoais sobretudo) do desagenciamento de pessoas com cegueira como pressuposto de suas possibilidades de atuação no mundo. Destaco a fala de Heloísa acerca de aspectos contraditórios no que se

refere às tecnologias, sobretudo aquelas que se direcionam às pessoas com deficiência. Consideremos o seguinte diálogo realizado com Heloísa acerca da questão:

**[Excerto 7.5]**

75. **Girlane:** Me-me/ o que você pode me dizer a respeito das tecnologias que existem hoje PARA os deficientes visuais?

76. **Heloísa:** Eu acho que foi um avanço, né, eee/ mas o acesso ainda é muito, muito restrito.

77. **Girlane:** Mas por que você acha que ele é restrito?

78. **Heloísa:** Eu acho que falta políticas públicas... né, pra essa questão da acessibilidade em todos os sentidos, não só tecnológico, né, mas no sentido **de de de locomoção**, no sentido a-a-até de-de conversar, né, com o outro (ininteligível), **na participação das pessoas com deficiência**, na inclusão, éé não há essa acessibilidade, né, porque pra mim, [embora] não sei se eu [a sociedade/] tô errada/

79. **Girlane:** A sociedade tem d/ e o siste/ o setor público, né, TEM DITO muito que... eles tão oferecendo acessibilidade, né?

80. **Heloísa:** Eles tão oferecendo, mas dentro de uma caixinha, né, porque, **assim, só quem sabe o que precisa é quem passa. Aí, como é que você faz um projeto de acessibilidade sem chamar o/ a pessoa que é favorecida pras discussões?** Num é?

No excerto, Heloísa levanta a questão do acesso – questão essa que bem sabemos é muito cara às pessoas com DV – caracterizando-o como “restrito”. Esse aspecto levantado por Heloísa, logo no início de sua fala, remete à restrição à mobilidade, a qual seria um pressuposto da tecnologia. Nesse sentido, a tecnologia, no contexto das pessoas com DV, participantes deste estudo, apresenta-se como um paradoxo. Por um lado, permitiria a elas a ampliação de suas mobilidades, sejam de informação, de interação, de acesso ao conhecimento e até aos letramentos. Por outro, uma vez que as tecnologias não são acessadas, ou não lhes são possibilitadas, tornam-se uma barreira, um impedimento, imobilizando as pessoas com DV em sua cidadania, em contraponto à “supermobilidade” (BARTON e LEE, 2015), a que vivem as pessoas videntes em geral na contemporaneidade. Heloísa, em sua análise, considera que, as “*políticas públicas*” são insuficientes, haja vista que a *acessibilidade* não existe de forma satisfatória: “*éé não há essa acessibilidade, né, porque pra mim[...]*”. Essa insuficiência é uma constatação, conforme confirmação do parlamentar Rigoni (2021) de que acessibilidade e tecnologia assistiva requerem recursos (diga-se custos), o que, no contexto atual, “não cabe no espaço orçamentário”.<sup>224</sup> Temos assistido, em nosso país a falta de espaço no orçamento para muitas questões/áreas que envolvem os grupos minoritários e a mitigação de desigualdades e injustiças sociais. Ou como afirma Sousa Santos (1999, p.155), “quanto mais caracterizadamente uma lei defende os interesses populares e emergentes, maior é a probabilidade de que ela não seja aplicada”.

Em seu enunciado, Heloísa ainda toca, em outro tema significativo – o qual já mencionei anteriormente – de que as vozes das pessoas com DV são geralmente adiadas, visto que, em muitas situações não são convidadas para “conversar”. Ser convidada/o para conversar está diretamente relacionado ao que Heloísa afirma na sequência de sua fala, quer

<sup>224</sup> Em entrevista a mim concedida em 24/03/2021 pela plataforma *Google Meet*.

dizer, “na participação das pessoas com deficiência”, sobretudo naquilo que lhes diz respeito: a acessibilidade em suas várias dimensões. Ao final de seu relato, Heloísa realça e reforça o aspecto da restrição da acessibilidade oferecida pelo setor público, ao mobilizar a metáfora da “caixinha” em “estão oferecendo dentro de uma caixinha”, uma *metáfora conceitual*. Essa metáfora indica uma posição ideológica acerca do problema, concebido como algo que pode e deve ser mudado, especialmente pela participação política das pessoas com deficiência.

A restrição, bem como a privação (as dificuldades a que se referem as pessoas com DV), é uma recorrência para as vidas com DV, e a tecnologia quando não cumpre seu papel de possibilitar a equidade entre as pessoas com e sem deficiência, acaba por ampliar as assimetrias de oportunidades. As necessidades das pessoas com DV adquirida são muito específicas, e assim as define enfaticamente Heloísa por meio da frase, “*assim, só quem sabe o que precisa é quem passa*”, frase afirmativa que remete à máxima construída pelo Movimento das Pessoas com Deficiência: “*Nada sobre nós sem nós!*”.<sup>225</sup> Com essa afirmação, Heloísa mobiliza uma *pressuposição proposicional*, na qual identifica o melhor modo de atender às necessidades das pessoas com deficiência, ou seja, os elementos de sua afirmação apontam para como as coisas deveriam ser. “Na medida em que os que melhor conhecem as implicações dos desenhos sociais na vida das pessoas com deficiência são elas próprias” (MARTINS, 2010, p. 259). O que Heloísa está articulando em sua fala retoma o que venho discutindo sobre a relevância de se conhecer o universo das pessoas com DV adquirida para assim, compreender suas necessidades e criar condições de apoio e construção de acessibilidades, o que corresponde a uma *relação de proximidade* conforme tratei no Capítulo 6. No campo das políticas públicas, o enunciado de Heloísa traz a *pressuposição de valor*, uma vez que apresenta a distinção entre o que é negativo (a ausência da participação das pessoas com deficiência) e o que seria positivo. Nesse sentido, podemos inferir pela fala de Heloísa, que muitos projetos políticos são inócuos, ou até mesmo criam prejuízos às/aos cidadãs/ãos com DV, a exemplo de pistas táteis que terminam diante de um obstáculo que põe a segurança física da pessoa em cheque. “*Só quem sabe o que precisa é quem passa*” é uma constatação vivencial, representa uma denúncia, a qual deve ser um determinante nas ações de promoção da acessibilidade e de diminuição das barreiras de acesso a quaisquer recursos. Fica posto então o convite-apelo, realidade que contrasta ao texto da Lei Brasileira de Inclusão – suas normativas que apregoam a acessibilidade e a inclusão social para as pessoas com deficiência ainda não correspondem a uma realidade garantida pelo Estado.

---

<sup>225</sup> Sendo uma expressão difundida internacionalmente, o lema “Nada sobre Nós sem Nós” ancora e ressoa “A história do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil”, a qual resultou em livro publicado pela Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência e documentário ambos publicados no ano de 2010.

Heloísa encerra a sua fala de forma incisiva e de modo irrefutável por meio da indagação: “*como é que você faz um projeto de acessibilidade sem chamar o/a pessoa, que é favorecida, pras discussões?*” Essa questão levantada por Heloísa é um exemplo do que discuti no capítulo 2, na seção 2.3, conforme argumentam Fonseca et. al. (2013) da necessidade de uma participação verdadeiramente democrática, aquela que inclua os vários atores sociais. Nesse sentido, considero como fator imperativo para todo projeto tecnológico ou de acessibilidade, o empoderamento dos grupos subalternos. Ou nas palavras de Freire (2020 [1992]) o direito a que as pessoas com DV têm na produção de um conhecimento ainda não existente.

Retomando as perguntas lançadas por Assunção (2016, p. 45), “a quem os avanços tecnológicos não alcançam? E se não alcançam, por quê?” Verificamos que essa é a realidade presente dos parentes com DV adquirida, a qual posso considerar, parafraseando Paulo Freire (2020 [1992]), como um presente intolerável. O principal recurso tecnológico utilizado (ou o único para a maioria deles) é o celular. Atualmente todos têm um *smartphone*. Contudo, nem todos tiveram condições para a respectiva aquisição. No caso de Fabrícia, os colegas se cotizaram e assim compraram um celular usado e a presentearam. Dorina ficou um tempo considerável tendo problemas com o seu aparelho, um modelo antigo que já não suportava os arquivos em áudio (a forma principal de comunicação). Edvaldo também recebeu um *smartphone* usado de presente, o que seria, a princípio de Fabrícia, mas ela renunciou sua vez para o amigo, por considerar que ele precisava mais do que ela. Depois de muitos problemas com o celular, Edvaldo ficou um tempo significativo sem comunicação, o contato com ele só era possível por meio da sua namorada. Dorina acabou ganhando um celular novo de presente de uma amiga (cujo uso ainda demanda aprendizagem e ajuda) e deu o seu celular antigo para o amigo Edvaldo, que teve a ajuda de uma amiga com baixa visão para formatar e habilitar o aparelho para uso e para que voltasse a se comunicar com os amigos com DV, por meio dos grupos de *WhatsApp* em comum.

Sobre essa questão, Barton e Lee (2015), defensores das redefinições dos estudos da linguagem com base em textos e práticas digitais, comentam que “sem dúvida, ainda há muitos problemas de acesso e diferença entre pessoas e grupos” (p. 12) às inovações tecnológicas. Os autores também tratam de forma bastante abrangente, na obra “Linguagem online”, acerca de como as pessoas estão sendo afetadas em todos os lugares, cujos domínios da vida estão sendo transformados pelas novas mídias de caráter *online*. No caso, das pessoas com DV, o recurso que vem fazendo diferença em suas vidas de forma positiva é o aplicativo *WhatsApp*.

**[Excerto 7.6]**

153. Girlane: Sei. Éé... agora, voltando a falar do pessoal aqui da biblioteca, pra comunicar com eles, qual recurso que você usa?

154. Marta: Zapzap (risos). É o Mateus, é a Marlene. Até a **Marlene tá sempre recebendo os meu recado**.

155. Girlane: Ah sim.

156. Marta: É você, tá sempre no zap.

157. Girlane: O Mateus, por que o Mateus?

158. Marta: Porque o Mateus ele me me me me me aceitou aqui no zapzap, falou qualquer coisa que eu precisasse, eu falo com ele. Que nem a *Marlene mandou eu escrever alguns poemas*, alguma coisa assim. E ele tá ten/ ele e o **Tadeu tá fazendo um trabalho em cima desses poema da do áudio, passando por escrito, pra passar pra Regina**, pra Regina passar pros livro dela aí, né? Um negócio assim.

As práticas comunicativas (e de interação) tão caras às pessoas com DV adquirida foram beneficiadas pelo aplicativo *WhatsApp* por este oferecer a possibilidade de mensagens instantâneas em áudio. O que para as pessoas em geral é mais uma opção de comunicação, para as pessoas com DV é um recurso de acessibilidade, o qual qualifico, no microcontexto das/dos participantes com DV adquirida deste estudo, como uma acessibilidade de grande porte, por diminuir consideravelmente as dificuldades e reduzir o tempo da comunicação para esse grupo. De acordo com o relato de Marta, por meio do *WhatsApp* ela pode se comunicar com os funcionários da biblioteca em várias situações e de forma frequente, marcada pelo item adverbial “*sempre*” (“*Marlene está sempre recebendo o meu recado*”). Com essa construção, Marta está apresentando uma avaliação positiva do recurso, o qual lhe possibilita buscar apoio quando de suas necessidades, além do envolvimento em atividades de letramento; “*Marlene mandou eu escrever alguns poemas*”. A escolha lexical pelo verbo “*mandar*” de caráter injuntivo não está ligada a uma postura autoritária de Marlene ou à passividade de Marta. Com base no conhecimento das relações e práticas no âmbito da BBDN, entendo que o sentido de imperativo se refere à possibilidade de escrever (produzir textos) apesar das contigências dos recursos e da condição visual. Em outros termos, se Marlene sendo uma pessoa cingida pela condição de cegueira, escreve seus textos, Marta se sente impelida a escrever também. No caso de sua produção, ela utiliza o recurso do áudio do dispositivo móvel. É por aspectos como esse que compreendemos a prática da análise de discurso em seu movimento de oscilação “entre um foco em textos específicos” e um foco na “ordem do discurso, que é a estruturação social de uma língua/linguagem e sua parceria com determinadas práticas sociais” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 9).

Como já mencionado, a forma de produção de textos pelas/pelos participantes com DV adquirida é por meio do áudio, na maior parte das vezes, agora que utilizam o recurso do *WhatsApp*. Eles enviam o áudio para um/a dos/as funcionários/as da BBDN que o transcrevem (“*passando por escrito*”) como é referido por Marta, “*Tadeu tá fazendo um trabalho em cima desses poema da do áudio, passando por escrito, pra passar pra Regina*”. Muitos ainda estão no processo de aprendizagem da forma de apagamento das mensagens, pois estas em sua maioria no formato de áudio, ocupam muito espaço na memória do

dispositivo. Outros ainda estão na aprendizagem acerca do uso do recurso como é o caso de Constantino:

**[Excerto 7.7]**

134. **Constantino:** Eu num sei... num sei bem/ depois de meia hora que eu consegui descobrir aonde que põe o viva voz do celular. **Ele diz “eita, meu Deus, consegui”**. [Aham] **mais uma coisa eu consegui**, de pouquinho em pouquinho parece que a-a minha mente abre algum espaço e eu “AH, É AQUI, seu desgramado”.

Os usos desse recurso têm os propósitos próprios das/os usuárias/os com DV, tendo em vista a singularidade da respectiva cotidianidade. Os recursos tecnológicos chegam, mas o ritmo de apropriação é menos acelerado e de forma mais paulatina do que para usuários videntes. Como relata Constantino, “*de pouquinho em pouquinho*” vai descobrindo a forma de habilitar ou acionar uma determinada função de acessibilidade. Notamos que o fato de existirem os recursos de acessibilidade não é determinante para o acesso dos sujeitos com DV adquirida. O uso satisfatório desses recursos, de forma que atenda a seus propósitos, requer aprendizagem, requer tempo e muitas vezes requer apoio de uma/um vidente. Cada pequena aprendizagem é comemorada “*ele diz ‘eita, meu Deus, consegui’*”. De início, Constantino utiliza a terceira pessoa, embora esteja falando de uma experiência própria, o que é observado pelo uso do processo “*consegui*” em primeira pessoa. Esse distanciamento inicial sugere uma possível descrença em si mesmo, em sua habilidade. Aspecto esse que percebi em Constantino, em seus relatos e pela convivência com ele. De todos do grupo, ele é quem mais sofreu e sofre o impacto do ônus da inferioridade/insegurança. Por essa razão, cada pequena conquista, diga-se, cada aprendizagem, “*mais uma coisa eu consegui*”, possui um efeito agentivo, a qual é expressa e valorizada.

O sentido que Constantino e os demais amigos estão buscando e contruindo para suas vidas está relacionado às necessidades impostas pela DV, sendo a comunicação-interação, uma das principais. Essas quando alcançadas funcionam como um recurso de agenciamento. O celular é uma tecnologia de mobilidade (entre outras como *laptops*, redes Wi-Fi) e, sobremaneira, o é para as pessoas com DV, mormente, por seu aspecto de múltiplos recursos de acessibilidade, que eliminam duas principais barreiras de enfrentamento cotidiano: a do espaço/deslocamento e da participação/atuação. Dessa forma, o celular como um dispositivo móvel possibilita-lhes movimentarem-se por meio do acesso à informação, da comunicação-interação e até para as atividades de letramento.

Oliveira, em sua pesquisa de mestrado com estudantes com deficiência intelectual, identificou que “as mensagens vinculadas no ambiente virtual do *WhatsApp* são significativas para a interação dos atores sociais”, por esse motivo considerou que “o ambiente pode ser propício a novos eventos de letramento” (OLIVEIRA, 2020, p.111). No caso das pessoas com DV deste estudo, a interação entre si, com amigos, com os familiares e sobretudo com os mediadores da BBDN foi potencializada e complementada pelo *WhatsApp* com a criação de



grupos. O primeiro grupo foi criado pela própria BBDN em maio de 2019, época em que a maioria dos participantes começou a utilizar o aplicativo. Esse grupo nomeado como “Eventos da Biblioteca” incluiu os frequentadores da BBDN, dentre outras pessoas com DV, com o intuito de facilitar e agilizar o contato com elas na divulgação de eventos organizados pela biblioteca ou outros em que a biblioteca é convidada a divulgar.

Apresentadas as especificidades dos letramentos das pessoas com DV adquirida no que se refere ao acesso à leitura e às possibilidades de produção escrita, tratarei na seção e subseções seguintes dos significados construídos discursivamente por elas.

### *7.3 Os significados do letramento na deficiência visual adquirida*

A respeito das perdas acarretadas pela deficiência visual adquirida na idade adulta (descrevi algumas delas nos percursos anteriores, como a perda da profissão/trabalho; a perda do papel na família; a perda da autonomia) é preciso destacar, a perda do/s letramento/s. A cegueira já carrega em si a enunciação de oposição ao conhecimento (sendo considerada até metáfora para o analfabetismo como discorri na seção 2.5) e por extensão, oposição ao letramento, os quais convencional e recorrentemente pressupõem o componente da visualidade. Como ponto central desta tese, a questão do letramento é deveras singular na vida das pessoas que adquirem a DV. O comprometimento em relação às atividades de leitura e escrita com a DV adquirida implicam em atividades costumeiras da vida. Verificar as contas de água e de luz ou até mesmo cuidar das próprias operações financeiras ficam dependentes da ajuda (ou interferência) de outra pessoa, o que compromete significativamente na autonomia dessas pessoas, colocando-as numa condição de regulação/subalternização.

#### *7.3.1 O reencontro com a autoria/assinatura: “você tem o direito de escrever alguma coisa”*

Homens e mulheres com cegueira adquirida, como o grupo principal desta pesquisa, passam a ter restrições nas seis áreas da vida cotidiana “em que a leitura e a escrita são de importância central”, conforme Rios (2012, p.221) com base em Barton e Hamilton (1998); a saber: *organização da vida.; comunicação pessoal; lazer particular; documentação da vida; produção de sentido; e participação.* Muitos procuram manter suas práticas de letramento apelando para as mais singulares situações. Algumas delas, chamaram muito a minha atenção e me impactaram, a de Dorina, que, na necessidade iminente de registrar suas ideias (na composição de um texto, um poema) recorreu a vizinha para escrever para ela. E a de

Edvaldo, desejoso de registrar suas fábulas, pegou caneta e papel e escreveu, literalmente em linhas “tortas”, páginas e páginas de suas confabulações (ver anexos\_ Foto 2).

Com base em uma aula com o professor Guilherme Rios (2020),<sup>226</sup> quando tratava de narrativas que indexalizam representações negativas para a pessoa analfabeta, concluí, de acordo com a realidade das pessoas com DV adquirida, que o analfabetismo é uma metáfora ubíqua no contexto da cegueira. Refletindo sobre esse aspecto, deparei com a expressão jurídica “*assinatura a rogo*”. Esse termo está ainda vigente em nossa sociedade, o qual implica que, em termos legais, uma pessoa analfabeta, ou aquela que não pode assinar seu próprio nome, depende de alguém que por meio de uma procuração, possa assinar por ela. Faço uma analogia da condição das pessoas com DV adquirida à *assinatura a rogo*. A pessoa que perde a visão, embora alfabetizada, podendo ter formação superior ou não, terá a sua condição de pessoa letrada anulada e a autonomia que decorre da condição de letramento ficará impossibilitada por um tempo significativo, embora não se trate de perda de um domínio, mas da impossibilidade de continuar com o uso dos recursos da visualidade. Sendo a língua escrita um atributo de poder, “mais que uma mera habilidade técnica, sempre foi e continua sendo um marcador de distinção social” (COULMAS, 2014, p.134).

**[Excerto 7.8]**

169. Girlane: Ok. Querida, tem mais alguma coisa que você gostaria de compartilhar da sua vida, da sua... do seu dia a dia?

170. Marta: Ah, sim. Mas é/

171. Girlane: Desses textos que você tem f/ gravado em áudio.

172. Marta: Assim, eu tenho, assim, **os textos da/ agora eu já escrevi um pouquinho pra vocês**. Você viu lá os texto lá, num sei se você chegou a ver. É, o que eu tenho pra compartilhar é o acolhimento aqui da biblioteca e-e TENTAR/ **eu tenho sonhos, sabe, Gislane?** TENTAR, VER SE EU DESENVOLVO ESSA PARTE TEATRAL, até profissional, quem sabe? **Eu ainda tenho sonho de de fazer minhas coisa, o banheiro readaptado, arrumar minhas coisa.**

173. Girlane: Você se refere à sua casa?

174. Marta: É, pra ajeitar minha casa. **Eu já até falei assim, éé, escrever assim Doce Lar, sabe?** Minha carta pro Doce Lar, **mas ninguém nunca escreve pro Doce Lar.**

175. Girlane: Que que é Doce Lar?

**176. Marta: Doce Lar é no no Luciano Hulk, que contou a história bem feita lá, contador de história. Aí, escolhe a gente e vem arrumar a casa pra gente (risos).**

177. Girlane: Você queria fazer isso?

178. Marta: Querida. **Aí, se ele tivesse que desenvolver uma parte teatral ou na dança ou num personagem bíblico, algo assim pra desenvolver na hora de fazer a parte, né? Eu faria.**

179. Girlane: Ee ee pra fa/ pra inscrever tem que ser só por escrito?

180. Marta: **Pode ser por computador a carta**, né, e aí eles vão escolher lá aquela carta, que perdeu a visão, deficiente visual, vão readaptar, fazer algo.

181. Girlane: E por que que você não... não faz isso?

182. Marta: É, porque a Hanna ela não é disso, **ela não faz**: “ah, mãe, isso é besteira”. O Kadu é outro: “ah, mãe, isso é besteira”. O marido, então, nem se fala sobre isso, entendeu? Aí, eu.

183. Girlane: Você já comentou com algum de seus amigos sobre esse sonho?

184. Marta: Já comentei, já comentei sabe quem? Cons/ o Eduardo, **o Eduardo é bem centrado e disse que me ajudaria, mas não sei como que ele pode me ajudar a desenvolver essa carta comigo**. Por quê? Porque ele também é deficiente visual, aí eu num sei como que ele vai, né, mexer com/

<sup>226</sup> Aula de um curso sobre Metodologia de Pesquisa com a Prof. Dra Juliana Dias, para a qual fui convidada como extensionista, que ocorreu no formato digital, em função da suspensão das aulas presenciais do semestre de 2020-1 da Universidade de Brasília pelo contexto da pandemia.

Marta, antes da perda da visão, utilizava o computador no trabalho para escrever. Agora na nova condição, não pode (ainda) realizar um sonho seu, pois não tem condições de produzir um texto no formato escrito que embora seja caracterizado pelos filhos como “*besteira*”, é um desejo legítimo. Ela está disposta e se sente apta a desenvolver uma performance, como um dos requisitos a concorrer no programa de TV, “*Aí, se ele tivesse que desenvolver uma parte teatral ou na dança ou num personagem bíblico, algo assim pra desenvolver na hora de fazer a parte, né? Eu faria*”. Contudo, a inscrição que envolve a escrita de uma carta, a impede de participar, pois não pode contar com o filho ou a filha, “*ela não faz*”.

Marta verbaliza que “*Eu ainda tenho sonho de de fazer minhas coisa, o banheiro readaptado, arrumar minhas coisa*”. Nesse enunciado ela se identifica como um sujeito como qualquer outro que tem sonhos de realizações pessoais, materiais e/ou culturais. Por meio do modalizador “*ainda*”, ela reforça a veracidade de seus sonhos e desejos, o que pressupõe uma marca temporal não à sua idade, mas à sua condição visual. Este elemento discursivo indicia a afirmação da vida apesar da baixa visão e das privações dela decorrentes.

Mas no ambiente da BBDN, Marta encontrou escuta ao seu sonho por parte de um dos colegas com DV, no caso, o Eduardo, cujo ouvido faz-se “o sentido unificador do vínculo social enquanto ouve a voz humana e recolhe a voz do outro” (LE BRETON, 2016, p. 130). A realidade vivida por Marta, é um exemplo de restrição/privação, a qual nomeio metaforicamente como “*assinatura a rogo*”. As pessoas com DV adquirida perdem a sua condição de escrita e leitura, sendo a leitura mais passível de ser acessibilizada pelos livros em áudio; contudo, ambas as condições precisam ser construídas e disponibilizadas a esse grupo. Como nos lembra Coulmas (2014, p.135), “os bens públicos não vêm de graça, o que levanta a questão de quem deve provê-los, cuidar deles e financiá-los”. Podemos observar que, em todo o tempo e elemento (chave) de análise e argumentação somos atravessados pela questão econômica que implicaria na presença do Estado. Sobre esse aspecto, nas considerações finais, são apontadas outras injustiças sociais suscitadas pela ausência da responsabilização do Estado, o que constitui de aspectos críticos nas vidas das pessoas com DV adquirida.

A exemplo de Marta, as/os demais participantes com DV que se constituem como uma comunidade de pertença/afeto também verbalizaram os seus desejos de realização. No quadro seguinte, apresento uma compilação dos principais desejos relatados por eles nas entrevistas individuais.

Quadro 37 - Desejos (objetivos) das pessoas com DV

PARTICIPANTES COM DV	DESEJOS
<b>Eduardo</b>	Exercer sua profissão cf.sua graduação; produzir textos para o <i>You tube</i>
<b>Constantino</b>	Voltar a dançar
<b>Dorina</b>	Ter o domínio do computador
<b>Izabel</b>	Aprender a cozinhar. “quero ler mais” “escrever também, voltar a escrever”.
<b>Marta</b>	Representar, atuar (teatro)
<b>Heloísa</b>	Ajudar/ colaborar com seus familiares e amigos com DV
<b>Liana</b>	Participar de trabalhos missionários
<b>Fabricia</b>	Aprender [mais] instrumentos musicais
<b>Samuel</b>	“ser um historiador, um contador”
<b>Edvaldo</b>	Aperfeiçoar-se na música, publicar um livro de fábulas
<b>Daniel</b>	Tocar numa orquestra e aprender a escrever e ler “o braille” para ler sobretudo uma partitura em braille; escrever uma autobiografia.

Observamos que os desejos/objetivos enunciados pelas/pelos participantes com DV adquirida, de forma geral, relacionam-se a atividades de letramento. Outro fato significativo é que eles trazem representações de ações que demandam movimento e aprendizagem. A aprendizagem é a condição mais desejada. Esses desejos estão implicados em ações que envolvem o pensar, o sentir e o fazer, apontando para um corpo em *mobilidade*. Nota-se que tais ações indicam a afirmação da vida em vários aspectos. Vidas desejantes de realizações, cujos corpos buscam construir uma nova narrativa para a cegueira, uma *narrativa de produção do desejo*, como caracterizou Paschoal (2017) e que pode significar ainda, uma exigência (como motivo social, nos termos de Miller, 2012). “A exigência é um conjunto de padrões e expectativas sociais particulares que fornece um motivo socialmente objetificado para lidarmos com o perigo, com a ignorância e com o isolamento” (MILLER, 2012, p.32). Embora essa narrativa venha sendo silenciada em muitos ambientes familiares (além de outros âmbitos sociais), em função de *relações de distanciamento*<sup>227</sup> e situações de privação e restrição dos letramentos, a discursividade desses desejos aludem para uma esperança ativa (FREIRE, 2020 [1992]) reverberada pelo corpo e mente em movimento. Tal movimento projeta uma situação material, na qual engajam suas intenções, e sabem do reconhecimento social dessas circunstâncias.

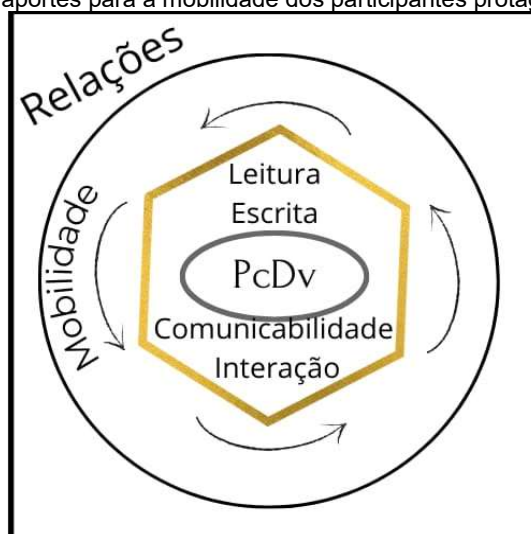
É inegável o importante papel da escrita nas atividades diárias das pessoas, seja em casa ou no trabalho. A DV adquirida vai interferir nesse aspecto. Assim, é preciso reinventar novas formas de acesso à leitura e à escrita. A vida reinventada para as pessoas com Deficiência Visual é a própria (re)escrita que suscita a expressão do novo, o pulsar

<sup>227</sup> Ver capítulo 6 (seção 6.2.1.2)

esperançoso nas práticas compartilhadas e experienciadas, nos amigos com DV e videntes, e sobre si mesma/mesmo. Escrevendo para se inscrever, para vitalizar sua existência para ser o que quer ser (com a cegueira ou apesar dela). É a reinvenção de sua emancipação.

Observando o contexto de restrições e privações experimentadas pelos/pelas participantes com DV adquirida é que podemos analisar o papel social da biblioteca braille – como é comumente chamada por elas/eles. Muitas têm sido as situações de incentivo à escrita e à expressão no espaço da BBDN. Nesse sentido, considero a “*assinatura*” como metáfora pertinente à nova rota criada a partir desse encontro com a BBDN. Enquanto um espaço promotor de letramentos (leitura e escrita), a biblioteca braille, vai possibilitar o reencontro desses sujeitos com a autoria, que representa o reencontro com uma dimensão da autonomia (antes perdida) e, por conseguinte da mobilidade. Um meio de letrarem-se em interação com outras pessoas com DV. Esse *alceamento* que elas alcançam com o apoio da BBDN é retroalimentado pelas possibilidades instauradas de leitura, escrita, comunicabilidade e interação. Todos esses elementos os colocam em movimento, ou seja, são aportes para o resgate da mobilidade, conforme ilustro na figura a seguir.

**Figura 16** - Os aportes para a mobilidade dos participantes protagonistas



Fonte: Elaboração própria

Para Lemos (2009, p. 28), pesquisador do campo da comunicação e das tecnologias, “a comunicação implica movimento de informação e movimento social: saída de si no diálogo com o outro e fluxo de mensagens carregadas por diversos suportes”. O autor estabelece uma relação entre comunicação e mobilidade. “Comunicar é deslocar” (op.cit). Nessa perspectiva, entendo quão significativa são as formas de mobilidade e as intrínsecas e complementares relações entre elas para as pessoas com cegueira adquirida. Assim, (i) a comunicabilidade/interação entre os sujeitos com DV, entre eles e seus familiares, os

mediadores da BBDN e entre outros videntes; e (ii) a leitura/escrita são os principais aportes para a viabilização da mobilidade a esse grupo. Considero aqui, a mobilidade em todas as suas dimensões e possibilidades, além de pensá-la como metáfora para todos os atos de agência e protagonismo. Para exemplificar essa argumentação, elegi o seguinte excerto de Daniel:

**[Excerto 7.9<sup>228</sup>]**

138. **Daniel:** Mas agora e-ela pilota. Agora, aterrissar ou decolar, claro que vai ter uma ajuda. Mas, ainda assim, ela tem o prazer de ela pilotar em vários momentos do voo. Mas isso fo/ foi fabuloso. E o que foi mais fabuloso foi, assim, você nos mostrou algo que nós não temos, tipo assim. Você levou nós para um lugar que tinha o piso, ao mesmo tempo, tinha um piso com as pedras, quer dizer, a *acessibilidade* era difícil. E por que que não poderia ter isso? Da mesma forma que tem no cinema pra todos, por que que não poderia ter? E isso, assim, é algo que é tão importante quanto escrever um poema, estar ali. Isso pra mim é importante.

De muitos eventos culturais e de letramentos dos quais participou Daniel, ter assistido a um filme da Mostra do Festival Assim Vivemos no Centro Cultural do Banco do Brasil do ano de 2019 foi, na avaliação dele, algo que lhe trouxe muita conscientização/reflexão – atos de agência protagonizados por recursos semióticos. No excerto, Daniel está fazendo referência a um filme francês, cujo protagonismo era de pessoas cegas (como ele) que tinham a oportunidade de participar de aulas de voo e ainda de pilotarem um avião mini motor. Experiência essa, que seguramente, podemos considerar como a expressão máxima de mobilidade, aquela estendida para além do chão. Daniel, inicia sua verbalização com um elemento de contraste “mas”, seguido de um elemento temporal, “*Mas agora e-ela pilota*”. Essa construção denota que apesar de a mulher ser cega, “*agora ela pilota*”. Essa marca temporal sublinha que, no momento presente, a mulher cega, alcançou seu *alceamento* (ergue-se para além do imaginável, “*Mas isso fo/ foi fabuloso*”). A reflexividade de Daniel leva-o a pensar no seu próprio contexto de vivência, nas outras questões de mobilidade que envolvem o espaço físico onde vive, onde transita, a começar pelo próprio espaço de chegada à sala do centro cultural (CCBB).

Em “*você nos mostrou algo que nós não temos, tipo assim*”, Daniel está considerando que, pelo fato de eu, por tê-los levado àquela mostra de filmes (com temática da diversidade e protagonismo) a agência seja minha, contudo, a minha condição é, como chama Magalhães (2013) de uma apoiadora. Porém, o que quero ressaltar é o que esse enunciado revela: a conscientização de Daniel ao verificar as contradições e (até paradoxos) entre o discurso e a realidade: “*ao mesmo tempo tinha um piso com as pedras, quer dizer, a acessibilidade era difícil. E por que que não poderia ter isso? Ao mobilizar a expressão “ao mesmo tempo”, que indica simultaneidade, ele está comparando à proposta de acessibilidade,*

<sup>228</sup> Fragmento do grupo focal 2 (GF2). O número 138 refere-se à ordem do turno de fala na interação do GF.

historicamente perseguida e cultural e socialmente apregoada, com a realidade do espaço físico externo de uma grande instituição de promoção/divulgação de produtos e eventos culturais. Realidade no que se refere à acessibilidade, para a qual ele usa o atributo de “difícil”, que quer dizer inexistente. Daniel demonstra fazer questão de esclarecer a sua avaliação ao mobilizar a pergunta que dirige ao grupo: “*E por que que não poderia ter isso?*” – um tipo de conversa interna. O elemento dêitico “*isso*” trata da falta de acessibilidade física, pressupondo que a ausência de acessibilidade impõe a presença de barreiras, as pedras no caminho. “*Da mesma forma que tem no cinema pra todos, por que que não poderia ter? E isso, assim, é algo que é tão importante quanto escrever um poema, estar ali. Isso pra mim é importante.*” No período sublinhado, temos a pressuposição da incoerência dos discursos e das estruturas sociais na proposição de serviços (culturais inclusive) de direito à pessoa com deficiência e o que se encontra de fato. Em outras palavras, Daniel, em seu exercício de reflexividade, lança o questionamento, se há acessibilidade cultural por meio do “cinema para todos” (a sessão assistida dispunha de audiodescrição),<sup>229</sup> “por que não poderia ter” as outras dimensões da acessibilidade? Ou as outras acessibilidades? Temos nessa pergunta uma *modalidade deôntica*, que aponta para uma obrigação social – cujo significado é compartilhado socialmente – que, por sua vez, enfatiza o discurso da acessibilidade, cuja proposição implícita é a do paradigma do desenho universal.<sup>230</sup> Sendo, portanto, um discurso reivindicatório pela equidade de condições de acesso, de condições para poder mover-se. A análise do excerto de Daniel e a identificação do seu processo de reflexividade me reporta à síntese de Queiroz (2020, p.130) com base no estudo das postulações de Archer (2004):

De modo mais específico, a reflexividade se caracteriza como o conjunto das conversações internas que um ator ou atora social tem consigo mesmo para resolver problemas cotidianos (ARCHER, 2003). A autora defende que nos tornamos quem somos através de deliberações reflexivas que “possuem poderes causais, isto é, poderes intrínsecos, que nos habilitam a monitorar e modificar a nós mesmos, e poderes extrínsecos, que permitem que mediemos e modifiquemos nossas sociedades” (ARCHER, 2003, p. 46). Tais deliberações alteram nossas preocupações últimas, isto é, os “compromissos que são constitutivos de quem somos e uma expressão de nossas identidades”. Quem somos ou desejamos nos tornar é uma questão daquilo com o que mais nos importamos.

De forma conclusiva (“*e isso, assim é[...]*”) Daniel tanto avalia a sua proposição anterior com o atributo “*importante*” quanto compara a outra dimensão da mobilidade, o acesso à escrita, colocando-as em condição de igualdade; na relação com o atributo “*importante*” em “*é algo que é tão importante quanto escrever um poema, estar ali. Isso pra mim é importante.*” Daniel demonstra compromisso com a questão que reivindica – a acessibilidade –

<sup>229</sup> O Festival Assim Vivemos cuja proposta é apresentar temática da diversidade e o protagonismo dos indivíduos e grupos em suas identidades e práticas cotidianas, apresenta os diversos recursos de acessibilidade, a exemplo da audiodescrição para o público cego e legenda para o público surdo.

<sup>230</sup> Da mesma forma, sublinho que se deve considerar ainda, a acessibilidade nos ambientes virtuais da Web, uma vez que no atual contexto socio-material, atividades e produtos culturais estão sendo oferecidos nesse formato, cuja tendência é a ampliação. Plataformas de *streaming*, por exemplo, ainda são inacessíveis.

identificando-se, dessa forma, como uma pessoa com DV que deseja e busca exercer seu direito à mobilidade (“estar ali”) em quaisquer circunstâncias e ambientes. “Estar ali” ou em qualquer outro lugar que desejar. Ele, embora de forma implícita, em alguns trechos de sua fala, deixa claro com o que mais [se] importa.

“O engajamento em práticas sociais requer, por vezes, o acionamento das múltiplas dimensões humanas (cognitiva, intelectual, identitária, emocional, ética)” (QUEIROZ, 2020, p.173). Isso posto, venho considerar aqui as atividades de letramentos experienciadas pelas/pelos participantes com DV adquirida no microcontexto de uma biblioteca pública específica, a qual tem seu papel agentivo, cujas práticas são construídas em apoio a esses sujeitos, sendo de certa forma, práticas educativas, haja vista que as últimas preocupações deles relacionam-se à aprendizagem; estão disponíveis e desejosos para tal. Nos excertos elencados, a seguir, é possível perceber, indivíduos engajados em práticas de letramento (apesar de inúmeras contingências de caráter capacitista visiocêntrico), em que além do pensar, do agir e do querer, a dimensão do sentir também se faz força agentiva. A força agentiva do sentir configura-se nas emoções positivas e potenciais suscitadas pela participação, diga-se protagonismo, pois requer dedicação e esforço, em atividades, dentre elas, atividades de leitura e de escrita.

**Quadro 38 - Depoimentos sobre a leitura e a escrita**

Nomes	Idade	Excertos 7.10
<u>Eduardo</u>	<u>68</u>	“você tem o direito de escrever alguma coisa” “[livro/leitura] em braile, todinho em braile”; todo dia eu faço leitura em braile. Eu não deixo de ler nenhum dia em braile. Tenho livros em braile em casa.”
<u>Constantino</u>	<u>62</u>	“e eu num sei o que deu, que eu... eu comecei a falar/surgir algumas palavras”; Nós tiramos duma pessoa que escreve normal e fi/ e criamos outra história em cima daquela ... que tinha lá”. “mas num tem muita leitura, eu fico mais mesmo escutando”; “minha leitura em si é só da vida que eu escuto em si”; Deus deu essa oportunidade de eu estar em vida, é aprendendo num de leitura de ler livros”; “mais o (ininteligível) escutar, eu tentar explicar alguma coisa pra pessoa, mesmo que só os intelectuais que entenderia a-a minha voz, o meu jeito de falar. Errado ou não.”
<u>Dorina</u>	<u>62</u>	“Eu gosto de viajar... aí, eu escrevo pra quando colocar no papel, o que eu vivi naquela viagem”. “ eu gosto de escrever mais sobre o meu dia a dia, coisa que a Regina me incentivou.”; “eu não tô tendo muito tempo para a leitura”
<u>Izabel</u>	<u>62</u>	“eu quero aperfeiçoar a minha leitura éé [refere-se à leitura em braile]”.
<u>Marta</u>	<u>54</u>	“ eu escuto mais em áudio, assim durante o dia, ou ouço alguma / a história”; “eu não tô mais usando o escrever”; “quando tem voluntário pra ler pra gente, né? [...] depois faz pergunta pra gente SOBRE dentro do livro. É isso é muito bacana”; “pretendo pegar pra mim tá ouvindo MAIS esses livros em áudio.”
<u>Heloisia</u>	<u>53</u>	“Agora [leio] menos, né, antigamente eu lia mais ou menos quatro, cinco livros, né, é por ano, né”; “ [sobre o audiolivro] mas eu não gosto queee o livro áudio eu num consigo me concentrar quanto eu me concentro na leitura.”
<u>Liana</u>	<u>52</u>	“Pois é, eu li aquele livro quando eu enxergava. E sabia que eu aprendi a escrever sozinha em tinta? Eu não pude ir pra escola/ eu fui pra escola, <b>mas eu num enxergava pra escrever o que a professora tava escrevendo no quadro.</b> Eu aprendi juntando as letrinhas em casa, eu aprendi a escrever sozinha. <b>Só que eu escrevia assim, com a cara em cima do caderno.</b> ”
<u>Fabricia</u>	<u>51</u>	“Goosto da poesia de Cecília Meireles e também participei o ano passado, principalmente, <b>vou continuar</b> , do livro da Regina, do-do-do do livro de romance é



		de história infantil da Regina, um deles <b>eu declamei no evento do ano passado</b> , que se chama [...] e <b>pretendo declamar um outro poema que eu tenho gravado...</b> quando eu tinha aquele celular que gravava, eu tive a oportunidade de gravar ela lendo, né, essas histórias e eu... <b>declamei, eu até anotei em braille, pra mim poder memorizar bem, pra poder declamar lá no dia do evento, né?</b> "
<u>Samuel</u>	<u>50</u>	"Na verdade, aa a leitura éé trouxe uma história cativadora, eeuu nu-num sabia que tinha dentro de mim algo que eu podia pôr pra fora, ee nosso escritor, Rubem, aí da biblioteca, ele vei/ eu comecei a falar dele, né, <b>ee saiu, assim, um poema do nada</b> , através de um buquê de flores éé em pleno aniversário da biblioteca."
<u>Edvaldo</u>	<u>44</u>	"tenho aprendido a recitar alguns versos, alguns poemas"; "acesso pelo áudio como eu não consigo ler, eu tenho de memorizar"; "eu tenho algumas fábulas"; "eu gosto de ditar [sobre o que quer escrever]."
<u>Daniel</u>	<u>44</u>	"Mas, professora, aquilo foi uma viagem na minha vida, cê acredita nisso?" [Sobre a leitura do conto A terceira margem do rio de G. Rosa] "Quando eu chegar no local, chego numa cidade do interior, chego em Miami, chego num sei a onde, eu sei exatamente o que as palavras querem dizer. Isso pra mim é riquíssimo." "[Sobre o YouTube] Então, num deixa de ser uma escrita, porque lá taáa passando escrito, tá traduzindo pra mim, então é bem legal." "que eu não quero partir dessa vida pra uma outra, sem ter deixado um EXEMPLO de que a pessoa que vai ler um livro, vai ler... e-eu comecei a escrever o MEU livro e um rapaz sumiu com toda a minha matéria, ele desapareceu, né?, mas eu quero escrever um livro" "às vezes a gente tenta conseguir algum amigo que vai ler algum livro";

Ao serem questionados acerca de quais atividades são realizadas, com foco na leitura e escrita, cada participante com DV realçou um aspecto. A maioria ainda se reporta à forma convencional de leitura de base na visualidade, condição que não mais lhes possibilita acessar os textos, como cita Edvaldo *"acesso pelo áudio como eu não consigo ler, eu tenho de memorizar"* e Marta, *"eu não tô mais usando o escrever"*. Como nos lembra Caldas-Coulthard (2016, p.214), acerca das escolhas no ato de usar a linguagem, que envolve "escolhas do que se falar (e até do que não se falar) e estas escolhas nunca são neutras, já que estão relacionadas às nossas identidades sociais e aos vários grupos culturais, étnicos, religiosos aos quais nos associamos, assim como ao nosso enquadramento às ideologias específicas".

Constantino, apesar do esmaecimento de sua autoconfiança que o faz duvidar de sua capacidade, no trecho *"eu "e eu num sei o que deu, que eu... eu comecei a falar/surgir algumas palavras; minha leitura em si é só da vida que eu escuto em si"*, reconhece a sua mudança *"eu comecei a falar/surgir alguma palavras"*. Constantino à altura dos seus 62 anos, começou a produzir textos (sobretudo poemas) – a escrita ditada a que me refiro, ancorada no microcontexto deste estudo – a partir de suas leituras (via formato de áudio) que o possibilitou realizar suas intervenções subjetivas, e intertextualidades como descreve em *"Nós tiramos duma pessoa que escreve normal e fi/ e criamos outra história em cima daquela ... que tinha lá"*.

Algumas dificuldades com a linguagem são apresentadas por Constantino, o que contribui para uma avaliação desfavorável de si mesmo, *"mas num tem muita leitura, eu fico*

*mais mesmo escutando*” – mas o vetor principal dessa avaliação é o ambiente de suas relações e convívio, sobre os quais discuti na seção 6.3. Ainda assim, ele focaliza as suas ações de aprendizagem relacionadas à leitura e às discussões nas rodas de conversa e nas tertúlias literárias de que participa, *“eu tentar explicar alguma coisa pra pessoa, mesmo que só os intelectuais que entenderia a-a minha voz, o meu jeito de falar. Errado ou não”*. Parece uma atitude simples, porém não é uma questão menor no contexto de vida de Constantino. Ao utilizar a expressão conjuntiva *“mesmo [que]”* para ligar as duas orações afirmativas, ele apresenta o contraste entre sua condição, considerando sua *“voz”* e seu *“jeito de falar”* como de difícil entendimento e aqueles a quem chama de *“intelectuais”*, pessoas aptas a entendê-lo. Contudo, essa mesma expressão produz no enunciado um efeito modalizado, de forma que o destaque feito por Constantino recai para o seu esforço de aprendizagem, e não para as suas limitações em *“eu tentar explicar alguma coisa pra pessoa, mesmo que...”*. Esse reconhecimento acerca de sua aprendizagem é uma forma de reflexividade, é uma microrresistência.

Samuel, por sua vez faz uso de um atributo pouco usual, *“cativadora”* para referir-se ao texto literário que lhe fora compartilhado por Rubem,<sup>231</sup> que entre os possíveis significados, nesse contexto, indica que a *“história”* fora potente, capaz de inspirá-lo. Trata-se, nesse caso, de um texto como agente de um processo criativo (MAGALHÃES, 2017), pois a partir dessa experiência, Samuel foi capaz de fazer a articulação das palavras com suas emoções e sua pulsão criativa, e produzir um poema. Aparentemente, pela construção oracional *“euu num sabia que tinha dentro de mim algo [...]”* parece que Samuel duvidava de sua potencialidade, contudo, na sequência do enunciado, ele apresenta o verbo modal *“podia”*, seguido da metáfora *“pôr para fora”* em *“que eu podia pôr pra fora”*. Com isso, ele traz uma perspectiva implícita de restrição acerca da vida criativa e da expressividade da pessoa com DV, quer dizer, ele revela concepções que indicam uma identificação/representação da cegueira como impossibilidade. Contudo, Samuel surpreendeu-se consigo mesmo, com sua capacidade de ter criado um poema de forma espontânea, *“né, ee saiu, assim, um poema do nada, através de um buquê de flores éé em pleno aniversário da biblioteca.”* A metáfora *“um buquê de flores”* e a expressão temporal *“em pleno aniversário da biblioteca”* ampliam a sua surpresa e satisfação, pois a data marca um dia de festa e de várias atividades, e ele pode contribuir com o festejo e a homenagem à BBDN (representada como casa/família) com seu poema.

Dorina e Edvaldo usam afirmações com o verbo *“gostar”*, de processo mental afetivo. Ambos falam da experiência de escrever ditando para outrem (*“eu gosto de ditar”* \_Edvaldo). Dorina cita as motivações principais que a levam a escrever *“eu gosto de escrever mais sobre*

<sup>231</sup> Rubem é um dos mediadores, funcionário da biblioteca.

*o meu dia a dia, coisa que a Regina me incentivou*". A frase "*coisa que a Regina<sup>232</sup> me incentivou*" revela a biblioteca braille como agente na aprendizagem da escrita literária, uma vez que Regina é uma das mediadoras que atuam naquele espaço, uma apoiada dos textos e de seus propósitos (MAGALHÃES, 2017). As declarações de Edvaldo e Dorina identificam suas marcas subjetivas que expressam a vinculação às atividades de construção de textos (que denomino de *escrita ditada*). Heloísa, por sua vez, por meio do advérbio de negação articulado ao processo mental afetivo (gostar), faz uma avaliação que expressa a falta de afinidade com a leitura em áudio, "*mas eu não gosto queee o livro áudio*", justificada por não conseguir se "*concentrar quanto eu me concentro na leitura*". No trecho, há um julgamento por parte de Heloísa de que o acesso ao audiolivro não é uma forma de leitura, ao focalizar o vocábulo *leitura*, não atribuindo algum adjunto a esta palavra. Heloísa ainda tem acuidade visual em um dos olhos, sendo considerada uma pessoa com BV; o seu processo de perda deu-se há 8 anos, diferentemente de Liana e Izabel que já nasceram com BV e tiveram dificuldades na alfabetização em tinta (*Só que eu escrevia assim, com a cara em cima do caderno*" \_ Liana) e logo precisaram aprender o Sistema Braille.

Como pessoa com BV, Heloísa insiste em utilizar os auxílios ópticos de ampliação para acessar a leitura, hábito que ela possuía antes da perda da visão, a qual é marcada temporalmente pelo advérbio "*agora*" e contrastada com outro advérbio de tempo "*antigamente*". Este aponta para quando enxergava comumente, o que lhe permitia ler "*mais ou menos quatro, cinco livros, né, é por ano, né*". Pressupomos que Heloísa poderia ter continuado sua frequência de leitura, uma vez que existe a possibilidade do livro em áudio, porém, com o elemento coesivo "mas", ela estabelece uma situação de oposição ou obstáculo a esse tipo de leitura, "*mas eu não gosto queee o livro áudio eu num consigo me concentrar quanto eu me concentro na leitura*." O processo mental pertence ao mundo da consciência (HALLIDAY, 1994); assim Heloísa ao afirmar que não gosta do livro em áudio e ao manter o elo coesivo com a conjunção "mas" reporta a uma não identificação com o contexto da DV. Esse aspecto também remete ao discurso da negação ou da não aceitação de sua própria condição, o que é confirmado por uma outra afirmação feita noutro momento da entrevista de que não gostava de falar sobre sua perda da visão. Heloísa ainda não se "territorializou", poderia dizer que ela ainda não aceitou sua perda da visão. Tal análise nos faz pressupor que Heloísa ainda não reelaborou a falta, a ruptura da perda da visão, ou seja, não houve a vivência do luto (ver seção 2.2)<sup>233</sup>.

Marta também tem baixa visão, cuja perda se deu há quatro anos. Diferentemente de Heloísa, focaliza a experiência de ouvir os textos em livro áudio e destaca também a opção

<sup>232</sup> Regina é uma patrocinadora e apoiadora dos letramentos da pessoa com DV. Ela é responsável pela organização da maioria dos eventos e atividades de letramento de que participam as/os participantes com DV que frequentam a BBDN.

<sup>233</sup> "O processo de luto é visto [pela Psicologia] como uma fase importante que muitas vezes nem se realiza. Nesses casos, o paciente assume o caráter de uma negação" (BAZINSKI, 2001, p. 4)

dos leitores e leitoras. Marta enfatiza que não está mais escrevendo (refere-se ao formato em tinta, ver *excerto 7.6*). Já Fabrícia, por ser uma pessoa com cegueira congênita aprendeu o Braille na escola, nas séries iniciais e o domina, tanto na leitura quanto na escrita, além de fazer uso de recursos como o gravador de áudio. A afinidade de Fabrícia com esses recursos é uma questão de corporificação, ou seja, uma questão de identidade (FAIRCLOUGH, 2003). Discursivamente, ela apresenta o seu estilo de escrever, de ler (acessar os textos) e de interagir nos eventos, cujas marcas subjetivas a identificam como uma pessoa cega. Num curto trecho de sua fala, Fabrícia descreve várias atividades de letramento e eventos de que participou e irá participar, “e *pretendo declamar um outro poema que eu tenho gravado.*” Notamos uma identidade ativa em Fabrícia, que embora não tenha mobilidade física, pois fora criada num ambiente muito protetor – em que suas/seus responsáveis não tiveram segurança para permitir-lhe deslocar-se sem a presença de uma pessoa vidente –, está em movimento e tem mobilidade pela via das atividades letradas.

No que diz respeito a Daniel, percebemos a forma entusiasmada com que fala de suas experiências com a apreciação estética (da leitura literária) promovida no evento da *tertúlia literária*. Ele avalia a sua experiência/recepção leitora por meio da metáfora da “viagem”, enaltecendo-a de forma categórica por meio do atributo superlativo “*riquíssimo*” em “*Quando eu chegar no local, chego numa cidade do interior, chego em Miami, chego num sei a onde, eu sei exatamente o que as palavras querem dizer. Isso pra mim é riquíssimo.*” A expressão espaço-temporal “*Quando eu chegar no local*” é utilizada em sentido metafórico de caráter orientacional, pois se refere a sua experiência estético-cultural (que pressupõe aprendizagem) que lhe permite deslocar-se para qualquer lugar. A leitura é representada por Daniel pela escolha lexical “viagem”, que remete a um padrão de co-ocorrência do sentido de mobilidade, questão cara às vidas com cegueira. Em outras palavras, Daniel tem consciência dessa “viagem” que a leitura literária permite e de sua linguagem metafórica “*eu sei exatamente o que as palavras querem dizer*”, haja vista que ele começa a sua fala fazendo referência ao conto rosiano “A terceira margem do rio”<sup>234</sup>, cuja linguagem é potencialmente metafórica, transcendente, o qual havia lido e discutido numa roda de conversa, sendo ele a pessoa que mais participou da discussão. Os aspectos levantados por Daniel em seu depoimento fazem-se ressonantes ao que, oportunamente, argumenta Queiroz (2020, p. 87) com base em Fairclough (2003), em sua pesquisa que envolve o estudo de práticas discursivo-identitárias agenciadas por textos literários: “quanto maior é o conhecimento acerca dos gêneros discursivos e das funções sociais da literatura, maior é o potencial de agência do sujeito”, visto

<sup>234</sup> O conto fora lido pela via do acesso ao áudio, em gravação feita por mim e disponibilizada ao grupo em *pen drive* e discutido numa roda de conversa estabelecida para tal, com a mediação da Professora de Literatura do IFB, especialista na obra de João Guimarães Rosa. Segundo o professor José Miguel Winik (USP) nesse conto, G. Rosa está reelaborando o mito ancestral grego “Caronte”. **Caronte**, o barqueiro de Hades (que carrega as almas dos recém-mortos sobre as águas do rio), em que apresenta um trabalho do luto e da melancolia sem nomear a morte, esta que não está em lugar nenhum. “A morte como um cruzamento de um rio”. Disponível em [https://www.youtube.com/watch?v=c4psxfWA\\_A8](https://www.youtube.com/watch?v=c4psxfWA_A8)

que a frequênciã no contato com textos potencialmente agenciadores aumentará a intensificaçãõ de agenciamentos, moldando as identidades (QUEIROZ, 2020).

O participante Eduardo, por seu turno, aborda acerca de sua relaçaõ com a leitura em braille “*eu nãõ deixo de ler nenhum dia em braille*”; esse enunciado vincula-se a uma presunçaõ valorativa, pois presume a importânciã do Sistema Braille para a pessoa com DV, apresentando-se um contato direto entre o sujeito e a leitura/palavra <sup>235</sup> – todas as demais formas de escrita/leitura serãõ formas mediadas. Ler em braille (e como expressa, Eduardo, “*todinho em braille*”) é uma condiçaõ que indexaliza uma *identidade de projeto* (CASTELLS, 2002), uma identidade que há muito passou pelo alceamento e com a agenciãõ sempre construída (*in continuum*), alcançou a emancipaçaõ. Esse é o exemplo de Eduardo, o qual inspira os demais participantes com DV adquirida a enfrentar as imobilidades impostas por outras pessoas e por ambientes e instituições sem acessibilidade, entre elas, a da leitura e da escrita. A exemplo de Izabel que afirma querer (desejar) aperfeiçoar esse conhecimento que já possui, “*eu quero aperfeiçoar a minha leitura éé [em braille]*”. Eduardo, reconhece a sua condiçaõ de cidadão e como tal “[...] *tem o direito de escrever alguma coisa*”. Eduardo é um exemplo de influênciã encorajadora para os seus amigos com DV adquirida, que mesmo tendo ficado “*seis anos preso em casa*”, reprojetoou sua vida, orientado por seus desejos, antes neutralizados pelo choque da perda da visãõ; colocou-se em movimento em busca de suas preocupações últimas: a sua formaçaõ de nível superior.

A escrita é uma forma de movimentar-se, e a leitura é uma forma de liberdade, o que agencia o indivíduo a reconhecer-se capaz perante a pessoa vidente e, assim, levando-o a uma maior participaçaõ social e agenciãõ de suas decisões e interesses. Segundo Coulmas (2014, p. 134) “*escrever é potencialmente um meio de empoderamento*”. O engajamento dessas pessoas na produçaõ de textos literários, sobretudo, coloca-as em movimento, alçaõdo-as à retomada de sua autonomia/mobilidade. Daí, agenciados sentem-se libertos do contexto de regulaçaõ e, por fim, da subalternizaçaõ; quanto maior a autonomia, maior a agenciãõ, e pela soma dessas duas condições, tem-se o alcance do *alceamento*, condiçaõ ilustrada na sequênciã:

< autonomia < agenciãõ  
« || »  
**Alceamento**

De acordo com Magalhães (2013, p.364), “a agenciãõ opõe-se à exclusãõ, tornando possível o diálogo com a diferença”. Nessa perspectiva, eu afirmo que, além de promover o

<sup>235</sup> O que nos remete a um adágio que diz “A pessoa cega é a única que pode tocar as palavras”.

diálogo com a diferença, a agenciamento anula a regulação e possibilita o “alceamento”. Daí, os atos de escrita para essas pessoas em condições tão incomuns têm um significado muito particular em relação à vida de cada uma/um e às suas relações sociais. A mediação semiótica, em sua propriedade de agente de superação das barreiras impostas pela cegueira congênita de que falou Vygotsky (1997), que citei no *capítulo 2 (seção 2.4)*, é no contexto da cegueira adquirida também significativa, pois faz-se momento em que a palavra se torna uma chave para a superação da subalternização.

Por isso, a condição oposta à subalternização, que apresento nesta pesquisa, é a do alceamento. Com base na experiência trazida pela pesquisa e demais vivências com as pessoas com DV, entendo que esse termo é o que se adéqua ao quadro. As pessoas com deficiência visual que superam o luto e assumem a sua nova identidade (a de pessoa cega), assumem um estado de alceamento, e nesse estado o que se estabelece é a agenciamento, ou a recaptura da autonomia. A partir do estado de alceamento, o indivíduo em agenciamento entra numa conjuntura de emancipação. Um aspecto muito singular nesse novo quadro: não é a independência que merece destaque, tampouco é ela que se manifesta, e sim a interdependência.

Como discutido no capítulo anterior, a maioria das relações familiares das pessoas com DV são relações marcadas por um distanciamento, o qual revela identificações e representações da cegueira como *incapacidade-infortúnio-ignorância*. Grande parte dos familiares têm dificuldade de dilapidarem essas representações estigmatizantes, o que dificulta a superação desse mesmo efeito as/aos próprias/os parentes com DV. Como aponta Goffman (1982, p.88), “os símbolos de estigma caracterizam-se por estarem continuamente expostos à percepção”, a exemplo, da maior tendência para a ocorrência de acidentes e quedas geradas pela DV, por estar relacionada a um ambiente com restrita acessibilidade. Ou da impossibilidade de desempenhar profissões que realmente dependam da visão, ou realizar atividades cotidianas, como conduzir um carro. No caso aqui, a cegueira é o próprio estigma e ela está à mostra, incomodando àqueles que veem, mas não veem as novas possibilidades e inteligibilidades para os corpos que não veem. Conforme atesta Almeida (2015, p.202), é possível a reversão de situações/condições que criam a subalternidade, pois “a sociedade, em parte, percebeu essa nova demanda social e humana. Os caminhos tortuosos e escuros do passado, percorridos pelos esquecidos, pelos invisíveis, foram modificando-se; rasgaram-se atalhos e trilhas”. A autora destaca que apesar dos obstáculos e dificuldades ainda vigentes na atualidade, existem vias de acesso, instrumentos de luta e possibilidades de que atitudes e estigmas naturalizados sejam revertidos (ALMEIDA, 2015, p.202-203).

É no ambiente familiar, sobretudo, que a pessoa com cegueira encontra os entraves (frente ao poder do visiocentrismo revelado pela OVD) que a impedem de seguir adiante, visto

da presença dos estigmas e seus elementos simbólicos que menorizam e desqualificam suas ações e desejos/escolhas. Ademais, não compreendendo a *interdependência* como um princípio a ser buscado e construído nas relações não assimétricas, não se entende também que o impedimento é uma constante humana, a exemplo da velhice, fase essa a que todos almejamos chegar, uma vez que queremos viver.

Buscar instrumentos de luta e vias de acesso a que se refere Almeida (2015), é antes de tudo, buscar por direitos já anteriormente conquistados. Acessar a leitura, por exemplo, é um direito de todos. Como nos afirma Coulmas (2014) a escrita é um bem público, e numa sociedade dita democrática, todos e quaisquer cidadãos e cidadãs devem ter acesso à língua escrita. Usufruir de um bem público pressupõe liberdade para tal, pois diferentemente de bens privados, os bens públicos caracterizam-se pela “não exclusão e pela não concorrência” (Coulmas, 2014, p. 135).

Embora em nosso país, por meio das reivindicações dos grupos organizados de pessoas com DV, exista a *Lei do Livro Acessível* (Lei nº 10.753/2003, regulamentada pelo Decreto nº 5.296/2004) desde o ano de 2003, que instituiu a política nacional do livro e da leitura no Brasil, com vistas a “assegurar ao cidadão o pleno exercício do direito de acesso ao livro” (Artigo I – inciso I), a realidade – em 2019, passados 15 anos de tal regulamentação – é bem outra, totalmente divergente<sup>236</sup>, haja vista o relato de Daniel quanto ao seu desejo de ler (conhecer) uma narrativa, decorrente, de muito ouvir comentários de outros a respeito do livro, “A Cabana”: “*eu nunca li, ninguém nunca... nunca gravou, não sei como é, eu só escuto falar. Mas eu num quero que ninguém me fale, porque algum dia eu ainda vou, ou alguém vai ler pra mim, ou alguém vai gravar e eu vou escutar*”.<sup>237</sup> Nesse sentido, sobre as propostas legislativas que se dirigem à criação de igualdade de oportunidades, dado o contexto global de que “a vitalidade da democracia está fortemente coibida”, Martins (2010, p. 259) indaga como podemos receber tais propostas. O próprio Martins oferece uma resposta que nos convida à reflexão: “[devemos receber] com inevitável prudência, evitando triunfalismos sem sentido e com uma forte consciência de que muitas vezes as leis, desarticuladas de outras dinâmicas, mudam para que tudo fique na mesma” (p.259).

<sup>236</sup> Dar acessibilidade [quanto às produções escritas] às pessoas cegas, com baixa visão, analfabetas ou por alguma razão impedidas de ler um livro impresso em tinta seria publicar em distintos formatos, conforme o Decreto nº 5.296/2004 e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da Organização das Nações Unidas (ONU), ratificada no Brasil com equivalência de emenda constitucional pelo Decreto Legislativo nº 186/2008 e Decreto nº 6.949/2009. Além do que apregoa a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) sendo os seguintes formatos:

- OpenDOC, TXT e PDF (nos sites ou plataformas) para que possa ser acessada por qualquer leitor de tela (sintetizadores de voz).

- CD em formatos OpenDOC, TXT, PDF e MECDAYSE poderiam ser encartados ao final do livro (o software MECdaisy está disponível no site [www.intervox.nce.ufrj.br/mecdaisy\\_](http://www.intervox.nce.ufrj.br/mecdaisy_) para download).

- Em Braille, quando solicitada pela/o usuária/o.

<sup>237</sup> Da entrevista realizada em 28/07/2019.

### 7.3.2 A escrita como potência de vida: a reinvenção de si

A meu ver, a escrita é uma expressão de vida e ativa a esperança. Por isso, é um ato revolucionário, um ato de insurgência seja em que condição for, com ou sem tecnologia. No contexto da biblioteca braille, as pessoas com DV adquirida podem se expressar e aprender a se expressar (haja vista o caso de Constantino e o bloqueio a que se referiu, *excerto 6.11*)<sup>238</sup>, destacando seus esforços de aprendizagem como observo também no relato de Edvaldo:

#### [Excerto 7.11]

47. Pesquisadora: O que/ O que-que mudou na sua vida éé, após a participação nessas atividades da Biblioteca?

48. Edvaldo: Professora Girlane, eu/ a minha vida mudou muito. Mudou muito, sabe? Eu acredito que mudou para melhor. Desde quando eu tive a minha nova chance na Biblioteca Braille, né, que eu fiquei um tempo afastado, tive um problema muito sério, né. “Tava” com um problema psicológico muito sério. Tive que precisar fazer tratamentos, né. Então, quando eu retornei pra lá, **eu comecei a conquistar o meu/ o meu-meu piso, o meu chão de novo que eu tinha direito**, né. Eu consegui conquistar esse espaço essa confiança da/ dos coordenadores. Então, né, eu me sinto VALORIZADO. A importância, né, de você ser valorizado ali, participando das atividades, se dedicando, **as pessoas veem a sua mudança. Isso, para mim**, é PRIMORDIAL, é uma coisa que tem me mudado bastante, entendeu? A minha dedicação em querer participar, contribuir, aprender algum verso, né, recitar um verso, lembrar de um poema, CONTRIBUIR. Isso que é o meu objetivo ali na-na Biblioteca Braille, nas atividades. Não querer ser nem mais nem menos. Não querer aparecer demais nem menos. Sempre “tá” ali, né, contribuindo, COMPARTILHANDO. E nós podemos crescer juntos ali, né.

Edvaldo, ao me falar das atividades da biblioteca, apresentou uma avaliação afirmativa reforçada pelo intensificador “*muito*”, utilizado duas vezes na mesma sequência de fala, em “*Professora Girlane, eu/a minha vida mudou muito. Mudou muito sabe?*”. A positividade que denota esse enunciado tem uma marcação temporal “*desde quando tive a minha nova chance na Biblioteca Braille*”, ou melhor, fala do seu retorno às atividades da BBDN, após afastamento para tratamento de depressão – período que corresponde à terceira fase de reação à cegueira adquirida, a qual constitui o período de luto pela “*dead eyes*” de que tratei no *Capítulo 2*. Dessa forma, a relação com a cegueira, bem como a superação das consequências psicofísicas da fratura identitária (*dead eyes - como a morte do sujeito que enxergava*), apresenta uma divisão temporal entre antes e depois do encontro com a biblioteca braille. Chama-me a atenção a forma como Edvaldo descreve esse processo, de sua fase inicial de retorno ao ambiente da BBDN, “*eu comecei a conquistar o meu/ o meu-meu piso, o meu chão de novo que eu tinha direito*”. Ele articula o processo “*conquistar*” às lexias “*piso*” e “*chão*”, as quais reportam à necessidade de uma territorialidade, de uma fixação. Como recursos metafóricos, essas lexias realçam a questão da conquista de algo a que estava privado, ou destituído, “*o chão*”, o que

<sup>238</sup> “*eu acho que isso teve algum bloqueio na minha mente*”. Fragmento do excerto 6.11, extraído da transcrição da entrevista realizada com Constantino em 06/05/2019.



indica a própria perda identitária. O uso da metáfora “*piso*”/ “*chão*” articulado com o processo “*conquistar*”, representa uma pressuposição de valor, o valor que há para a pessoa com DV de sentir-se pertencente a um lugar, ou em condições de mover-se para algum lugar, estando liberto da forma máxima de imobilidade, a clausura.

Notamos que tais metáforas são acompanhadas do pronome possessivo em primeira pessoa “*meu*” que se repete. Esse recurso linguístico marca a posição reflexiva de Edvaldo, que demonstra reconhecer o seu direito (“[conquistar] o meu chão de novo que eu tinha direito”) e indica, pela forma verbal “*comecei*”, um processo que está ainda iniciando e tem/terá um *continuum*. Esse *continuum* refere-se à agenciamento, pois a ela há restrições também contínuas, em contraponto, precisa ser sempre acionada (ou estar sempre presente) pelos corpos com DV adquirida conscientizados dos processos sociais e práticas cotidianas de regulação-subalternização vivenciados por sua condição de deficiência (*disability*). Dito de outro modo, esses corpos cegos ou com visão reduzida precisam de atos de agenciamento continuamente para uma afirmação positiva de um atributo diferencial, atributo que tende a ser esmaecido pelas relações que minorizam as pessoas com deficiência visual. Denomino esse momento em que a pessoa com DV, a exemplo de Edvaldo decide “*conquistar o seu chão*” a que tem “*direito*”, como *alceamento* em oposição à lexia “*reabilitação*” (ver capítulo anterior) comumente utilizada nas instituições de saúde e de educação, e no senso comum no que se refere às pessoas com DV adquirida.<sup>239</sup> Apresento a seguinte ilustração para o *continuum* da agenciamento – pois deve estar sempre presente nas vidas das pessoas com DV adquirida – e sua relação com o alceamento nas vidas com cegueira adquirida.

***Autonomia + Agenciamento = Alceamento***  
***Alceamento + Agenciamento = Emancipação***

Na sequência de sua fala, Edvaldo estabelece uma relação metafórica entre espaço e confiança, “*eu consegui conquistar esse espaço, essa confiança da/dos coordenadores*”. A confiança destacada é o vetor para sentir-se “*VALORIZADO*”. A ênfase dada na entonação desse vocábulo, articulada ao elemento conclusivo “*então*” em “*Então, né, eu me sinto VALORIZADO*” aponta para a indispensabilidade da validação da capacidade (nas/das

<sup>239</sup> Assim, com base em Martins (2010), considero que negar a abordagem reabilitacional é negar o modelo médico da deficiência, cuja base central pensa a deficiência como uma tragédia pessoal e não como o produto de relações opressivas.

atividades realizadas) pelas pessoas videntes que têm um vínculo afetivo ou familiar com as pessoas com DV – este é o caso dos funcionários/mediadores da BBDN.

Sobre esse aspecto, Edvaldo ainda explicita na sequência de sua fala “*A importância, né, de você ser valorizado ali, participando das atividades, se dedicando, “as pessoas veem a sua mudança. Isso, para mim, é PRIMORDIAL”, é uma coisa que tem me mudado bastante, entendeu?*” Outra vez, a questão de estar “*participando das atividades*” é focalizada, sendo identificada pelo atributo “*primordial*” com ênfase também marcada na entonação. Edvaldo salienta ainda que a valorização recebida, a qual ele avalia como indispensável, “*é uma coisa que tem me mudado*”. Essa construção discursiva apresenta uma afirmação avaliativa de si mesmo que aponta para a sua identificação como sujeito com deficiência visual, contrastivamente à condição anterior de depressão a que estava submetido, por certo, por estar ancorado nos efeitos causais da representação/identificação da cegueira como *incapacidade-infortúnio-ignorância*.

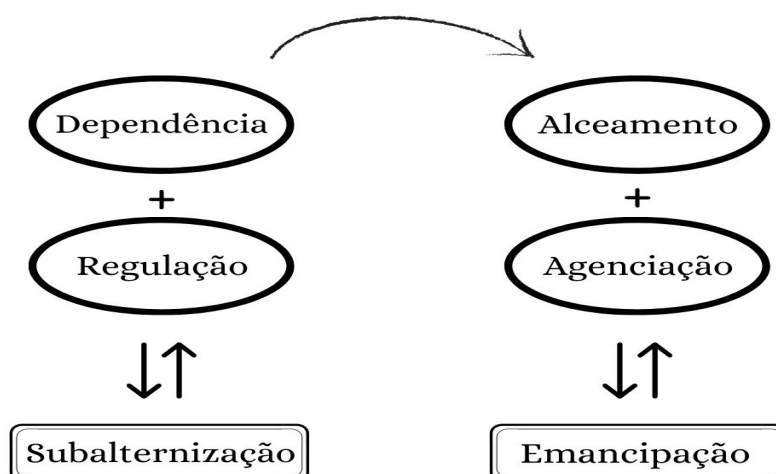
No excerto, Edvaldo apresenta um julgamento implícito, cujo valor constrói discursivamente a BBDN como espaço-tempo de alceamento e agenciamento. Na parte final de sua fala, ele cita as atividades específicas que realiza de forma voluntária e ativa, atividades que fazem-no sentir-se capaz de “*contribuir*”, “*A minha dedicação em querer participar, contribuir, aprender algum verso, né, recitar um verso, lembrar de um poema, CONTRIBUIR*”. Edvaldo enuncia as atividades de letramento como atividades que o põem em mobilidade, isto é, que o põem em ação/atitude e ativa o desejo de estar como um interagente. Por meio da modalidade epistêmica, em “*E nós podemos crescer juntos ali, né*”, Edvaldo expressa de forma segura a confiança no crescimento dele (remete à metáfora da semente) e dos demais amigos com DV que, juntos, configuram uma comunidade de aprendizagem/afeto com o suporte da BBDN. Esse discurso de Edvaldo destaca um significado tácito de um processo de reconstrução identitária.

Em uma de suas pesquisas etnográficas, em centros de ensino especial, Magalhães (2013) pode constatar que “os atos de leitura e de escrita podem contribuir para a reconstrução identitária” (p.363), primeiramente pela representação afirmativa das pessoas com deficiência feita por educadores em seus textos. Todavia, no caso de minha pesquisa, pude examinar que a leitura e a escrita (a mediação semiótica) funcionam como aportes para a *reinvenção identitária* das pessoas com DV adquirida. No caso, as identidades dessas pessoas, ainda sob o impacto da imobilidade e da regulação/inferiorização, as atividades de letramento experienciadas e exercidas, configuram-se como uma prática de libertação/alceamento, que as agenciam para a (re)invenção de uma identidade afirmada nas possibilidades (e criatividade) na cegueira.

De acordo com Papen e Barton (2010, p. 10) “escrever é uma prática comunicativa cotidiana que permeia nossas vidas, tanto no nível individual quanto no social”. No caso das

peças com DV adquirida de que trata esta pesquisa, os atos de escrita (com as singularidades que lhes constituem como visto no Quadro 30) não representam somente formas de interação social de um grupo de indivíduos, mas como efeito causal de transformação de uma condição de imobilidade que gera regulação para uma condição de agencição que gera alceamento e daí, por um *continuum* de agencição chegar-se-á à emancipação. Isso posto, entendo com base em Magalhães (2013, p.365) de que “é a consciência das pessoas com deficiência que nos faz entender os atos de leitura e de escrita como *performances*, no sentido dado aos atos pragmáticos por Austin (1962), e como formas de participação social”. Essas *performances* (dos atos de leitura e escrita, os quais chamo de atividades de letramento) para os parentes com DV adquirida, participantes principais desta pesquisa, possibilita-lhes expressarem suas histórias pessoais, refletirem e transformarem suas crenças atravessadas pelo capacitismo visiocêntrico,<sup>240</sup> e apropriarem-se de alguns instrumentos e tecnologias, mesmo que ainda minimamente.

Figura 17 - Da regulação-subalternização à Agencição-emancipação



Fonte: Elaboração da autora

O sujeito que se reapropria da autonomia é capaz de reconhecer os momentos em que precisa de ajuda, de apoio, a ponto de fazer essa solicitação a um vidente (não se sentir constrangida/o ou achar que está incomodando, como exemplo relatado por Marta no *excerto* 7.1) e ainda mais, ele torna-se um colaborador dessa relação. Como tratei na *seção* 2.4, como animais humanos, todos precisamos uns dos outros e vivemos uma relação de interdependência (DANDHA, 2008). Somente reconhecendo tal condição, que implica

<sup>240</sup> Nessa leitura, importa-nos reconhecer as consequências do centrismo visual da modernidade ocidental para a conceptualização da cegueira e seus efeitos causais nas vidas e corpos que vivem essa condição.

transformar as relações de poder em relações solidárias, é que poderemos viver o princípio da comunidade. E assim darmos autenticidade ao que chamamos de pilar ou conjuntura da emancipação.

Na esteira de Magalhães (2013) que trata da reconstrução identitária, eu proponho o conceito de *reinvenção identitária* (a exemplo do título da poesia de Cecília Meireles, “*A vida só é possível reinventada*”, epígrafe inicial desta tese) para referir ao grupo das pessoas que perderam a visão na idade adulta. A identidade anterior enquanto pessoa que enxergava morre (vive-se o luto inclusive, conforme a perspectiva da psicologia) e não há como reconstruir uma identidade que já não mais existe, é preciso reinventar outra, a de uma pessoa sem visão. E tal processo é muito doloroso e requer tempo. Dependendo das condições contextuais e ambientais, pode ocorrer em menor ou maior tempo, ou nunca acontecer. No caso do grupo de participantes desta pesquisa, a partir do encontro com um espaço que lhes possibilitou o retorno à sua mobilidade, por meio de atividades de letramento diversas, foi possível uma *reescrita de si*, que leva a uma *reinvenção identitária*. Como foi discutido nos capítulos anteriores, a pessoa com DV adquirida perde a legibilidade nas várias práticas sociais a que estava vinculada antes da perda visual. Dito de outro modo, ela perde a mobilidade em sua totalidade, e por meio do retorno (ou contato) aos letramentos ressignificados, consegue “(re)situar-se nas práticas sociais” por meio dos textos (MAGALHÃES, 2013, p.365) e colocar-se como protagonista nessas práticas. Nesse entendimento e com base em Magalhães (2017, p. 592) “percebe-se que o protagonismo da linguagem e dos textos depende dos atos de agenciamento”. Não obstante, talvez para quem não conviva com uma pessoa com DV adquirida, não consiga perceber a abrangência desse movimento, a que conceituo metaforicamente de *reinvenção/reescrita de si*:

A *reescrita de si* apresenta-se como sinônimo e metáfora da *reinvenção de si*, no contexto da DV adquirida, uma vez que a produção escrita foi, por um tempo considerável, interrompida. A pessoa que perde a visão, fica impossibilitada de ler e escrever pelos meios convencionais, que são acessados pela visualidade. Martins (2006, p. 72) nos lembra que a “actualidade [sic] de uma linguagem visualista, quotidianamente utilizada, exprime um substrato simbólico que constitui a experiência da cegueira sob o estigma da ignorância, da alienação e da clausura em relação ao mundo.” Portanto, é nessa conjuntura que a experiência da cegueira vivida pelas pessoas com DV adquirida marca sua centralidade na configuração de atividades de letramento específicas, com a predominância da oralidade e dos textos em áudio. Assim como há força da oralidade para grupos indígenas, assim a oralidade é valiosa para as pessoas com cegueira.

#### 7.4 *Eventos de letramento e a visibilidade das pessoas com DV*

Com um desafio aberto ao sistema público que deveria atender às demandas sociais dos cidadãos e cidadãs, as pessoas com deficiência, em geral, e as com DV em particular, têm apelado para sua diferença em resposta às representações sociais que não o/as consideram capazes para uma construção de uma modernidade emancipada (CELENTANI, 2004) com contribuição social relevante. De modo específico, “o reconhecimento dos saberes que convivem com a cegueira implica, a um tempo, a negação da equação simbólica entre ver e conhecer, e o confronto com a desqualificação que daí resulta para as pessoas cegas” (MARTINS, 2006, p.71).

“Uma política da diferença precisa, antes de tudo, assentar-se no direito à cidadania, um direito consagrado na Carta Magna” (MAGALHÃES, 2013, p. 365). Contudo, como venho argumentando com base na análise das falas das pessoas com DV, há incoerências e até paradoxos entre o que está posto nos dispositivos legais e os ambientes físicos, culturais e institucionais (ver *excertos 7. 5 e 7.9*) inacessíveis. Considerando que os eventos são portadores de recursos simbólicos, constituem e são constituídos pela experiência coletiva e que muitos deles apontam para a centralidade do corpo, os corpos cegos são constrangidos em suas identidades em várias situações. Tal constrangimento só é desfeito pela via da acessibilidade em suas muitas dimensões implicadas. Nesse sentido, em consonância com proposição de Magalhães (2013, p. 364), podemos considerar as atividades de letramento: “outra contribuição dos atos de leitura e de escrita para a reconstrução [diga-se reinvenção] identitária das pessoas com deficiência é a valorização das manifestações expressivas dessas pessoas”.

Nos recortes discursivos a seguir, observamos processos de avaliações positivas das experiências das/dos participantes com DV adquirida acerca da sua participação em eventos de letramento. Um deles, o mais referenciado, é a publicação de uma coletânea, na qual constam seus respectivos textos. Os efeitos causais oriundos desse protagonismo visibilizado pela coletânea publicada e distribuída em diversas livrarias acionaram sua mobilidade e fortaleceram as suas identidades e as avaliações sobre si mesmos frente, sobretudo, às posições familiares. Trata-se de uma coletânea organizada por um escritor e produtor cultural, com apoio da FAC (Fundo de Apoio à Cultura do Distrito Federal) e da Secretaria de Cultura e Economia Criativa do Governo do Distrito Federal, na qual os participantes com DV desta pesquisa juntamente a outros 50 autores com DV tiveram seus textos contemplados numa publicação (pela Fundação da Biblioteca Nacional do Brasil) impressa e edição digital (*e-book*).

A identidade da pessoa com DV adquirida é inscrita pela via do letramento, a qual é fortalecida e valorizada pela visibilidade em espaços públicos. Esse é um exemplo, a propósito

da indicação de Magalhães (2013), que assegura outra/s realidade/s em cuja criação a autoria, a experiência e a reflexividade das pessoas cegas puderam participar. A publicação de seus textos (poemas, relatos e contos) alcançada é uma materialização semiótica de uma agência engajada e protagonista. Os seis excertos são fragmentos de enunciados extraídos do Grupo Focal 2 acerca de sua avaliação da participação num evento de letramento ocorrido em meados de 2020<sup>241</sup>.

**Quadro 39** - Sobre a participação em um evento de letramento

<p><b>[Excerto: 7.12]</b></p> <p>106. <b>Dorina:</b> eu... de todos [os anos] que eu tô na biblioteca, de de/ de de/ de sete de dezembro de 2010, eu só tenho aprendido muitas coisas. Muita gente nos ajudando ee eu tenho tido muitos conhecimentos e todos foram importantes pra mim, mas o que tá sendo mais...</p>	<p><i>tá sendo mais importante é esse da participação da coletânea,</i></p>	<p>porque a gente tem participação do mundo inteiro. E sábado, quando a minha menina colocou no meu status, gente, eu num parei um minuto. Só senta e levanta, senta e levanta, atendendo te/ li/ telefonema. Que o pessoal do Brasil inteiro me ligando. <i>Quer dizer, isso é muito bom pra mim, porque pra mos/ pra me mostrar o tanto que eu sou querida, o tanto que eu sou... que as pessoas se admiram do meu trabalho por eu ser uma deficiente visual.</i> E tá sendo muito bom.</p>
---	---	---

Dorina cita que há 9 anos tem participado das atividades da biblioteca e tem aprendido muito. “Quer dizer, isso é muito bom pra mim, porque pra mos/ pra me mostrar o tanto que eu sou querida, o tanto que eu sou... que as pessoas se admiram do meu trabalho por eu ser uma deficiente visual”.

<p><b>[Excerto: 7.13]</b></p> <p>108. <b>Fabrcia:</b> Bom, eu (risos)/ nem tem como eu escolher, porque, assim, principalmente esse ano,</p>	<p><i>a participação que eu mais gostei foi a participação do vinte e cinco anos da biblioteca, teve lá em casa pra fazer uma gravação comigo e o João.</i></p>	<p>quando... online, né? Meu primo <i>Eu declamando dois poemas e, depois, teve o João tocando, né? <u>E esse da publicação do livro.</u> Eu num/ até agora, eu tô/ nu/ nunca eu acreditaria que o meu nome fosse/ fosse sair nessa coletânea.</i> 109. Pesquisadora: Por quê? 110. Fabrcia: Porque eu achei que meu texto não foi, assim, muuuito bom. Assim, que eu, né? Apesar de que eu não sou muito boa, assim... aquela/ aquele dom de escrever, que nem meus colegas, mas, agora que você leu o meu texto, eu senti que pa/ nem parece que fui eu que escrevi. (Vozes simultâneas ininteligíveis)</p>
--	---	---

<sup>241</sup> As perguntas “suleadoras” do GF2 foram: 1.Qual é a atividade que você realizou no evento \_\_\_\_\_? 2. Que tipo de evento é esse? 3.Por que você foi convidado/a para participar dessa atividade? 4. Como você se sentiu nessa atividade? 5. Na sua opinião, o que poderia ter sido melhor na sua participação? 6. O que você costumava ler e escrever antes de perder a visão? 7.O que a leitura significa para você? O que a escrita significa para você? 8.Conte a sua história com a bengala. Conforme consta na seção 3. 4.5.

O fortalecimento da crença em si mesmo, da sua autoestima. Também cita outro evento além da coletânea: “Eu num/ até agora, eu tô/ nu/ nunca eu acreditaria que o meu nome fosse/ fosse sair nessa coletânea.

<p><b>[Excerto: 7.14]</b></p> <p><b>125. Samuel:</b> Então, de tão emocionado, trazendo um orgulho meu e nós deficientes visuais tá já em vários países, em vários estados aqui do país, numa cultura dessa que o pessoal acha que a gente também nu/ num possa tá junto e isso deu um sentido de crescimento, engrandeceu todo mundo</p>	<p><i>Essa coletânea foi, assim, a abertura da participação da nossa deficiência lá dentro da biblioteca láá e com todos os colegas aí.</i></p>	<p>Eu fiquei muito contente porque o Tadeu ligou pra mim e falou assim: “fica de boa, meu amigo, eu já col/ já tô com os de/ com os nervos dos dedos tudo doendo aqui, mas já coleí mais de trezentos livrinho aqui, corrigindo o teu nome. Mas só tá no livro, porque lá noo [Pesquisadora: e-book] e-book, tá completo, Samuel Ferreira de Castro.” Ah, minha alegria veio toda, chega eu fiquei quieto. <u><i>Aí fui buscar o livro, cheguei lá com a família: “ah, você tá nesse livro também?”</i></u> <u><i>Aí tirei foto, mamãe falou assim: “que bom, meu filho, eu fui professora, mas não sabia que ia ter um poeta dentro de casa”</i></u> (risos)</p>
---	---	---

A importância do nome, de seu nome estar lá como um autor também, revela a sua capacidade; e ainda poder apresentar, sentindo-se validado perante os familiares “Aí fui buscar o livro, cheguei lá com a família: “ah, você tá nesse livro também?” Aí tirei foto, mamãe falou assim: “que bom, meu filho, eu fui professora, mas não sabia que ia ter um poeta dentro de casa.

<p><b>[Excerto: 7.15]</b></p> <p><b>131. Daniel:</b> Faço das palavras do Samuel também as minhas palavras, né? <i>Porque quem iria pensar em nós como deficiente e fazer uma grandiosidade toda igual a essa, né?</i> Então, assim, é bem fascinante. Mas tem mais duas coisas</p>	<p><i>também que eu acredito que seja bem fascinante que, assim, uma vez que nós já estamos vendo que já <b>tem algo nosso ali, eu pensei ainda em escrever minha autobiografia</b></i></p>	<p>e eu vou algo em além, que nós não vimos, nós aqui, ó. Éé, professora vai lembrar disso. Ela nos levou pra assistir um filme e olha o quanto não tinha acessibilidade que nós precisávamos. Nós andamos muito até chegar num local do qual o piso tátil tava junto daquelas pedras, daquelas lajotona. Então, não tinha acessibilidade pra gente [Liana: se fosse só, né?] e-e isso é MUITO importante, nós tamo falando de <i>coisas importantíssimas aqui. Um livro, a gente pode escrever, pode ser um best seller no mundo inteiro. Mas no dia que você quiser assistir um filme no cinema, igual nós vimos.</i> Outra coisa importantíssima, já tinha até pensado em parar de mexer com a música. Eu olhei aquela aquela moça cega que pilotava um avião, eu fiquei: “caraca, agora eu fiquei!”.</p>
---	---	--

Refere-se além da coletânea, da mostra do Festival Assim Vivemos. “*tem algo nosso ali, eu pensei ainda em escrever minha autobiografia*”. “e-e isso é MUITO importante, nós tamo falando de coisas importantíssimas aqui. Um livro, a gente pode escrever, pode ser um best seller no mundo inteiro.

<p><b>[Excerto: 7.16]</b></p> <p><b>149. Marta:</b> O evento foi aquele</p>	<p><i>o evento foi aquele da feira do livro... a <b>feira do livro</b> que veio falando sobre é</i></p>	<p>a importância da leitura, a importância do crescimento na acessibilidade. Eu até participei da personagem dos livros (ininteligível). É, desenvolvi o personagem da neta e da vovó, duas personagens. Lá eu fiquei encantada com (ininteligível) dança também que alegrou tudo isso na minha visão. Hoje, eu vejo a bengala também com com bons olhos, né, (ininteligível) de tudo que eu aprendi ali/ aí dentro da</p>
---	---	--

	<i>todos os livros de literatura, a</i>	biblioteca braile, dos convites de literatura, de tudo que me convidaram, eu estava lá. Muito feliz e aprendendo e pôe a crescer tudo isso.
--	---	---

“A importância da leitura, a importância do crescimento na acessibilidade. Eu até participei da personagem dos livros (ininteligível). É, desenvolvi o personagem da neta e da vovó, duas personagens”.

<b>[Excerto: 7.17]</b> [158. Pesquisadora: E como você se sentiu participando?] 159. <b>Liana:</b> Ãã, a gente/ eu senti bem, né,	<i>porque a gente sentiu útil, sentiu lembrada, vista,</i>	isso...
--	--	---------

“*Porque a gente sentiu útil, sentiu lembrada, vista*”. A visibilidade representa nesse caso o reconhecimento do outro, daquele que não vê, o que significa ainda, a ruptura com o silenciamento a que muitas vezes, a pessoa com DV é submetida.

No contexto das pessoas com DV adquirida, podemos considerar os textos como agentes conforme leitura de Magalhães (2013) na esteira de Barton (2009), pois estão agindo como artefatos culturais e simbólicos constituindo um processo de agência em atividades de leitura e escrita, representando seus autores como protagonistas. Em outras palavras, os textos dos parentes com DV foram publicados; essa constatação e seus respectivos efeitos subjetivos, sociais dentre outros, coloca-os como agentes. Os efeitos causais, chamam atenção também para os seguintes aspectos do mundo social no contexto específico das pessoas com DV adquirida: há criatividade e capacidade nos corpos com cegueira; a mobilidade é um aspecto ontológico, portanto deve ser constituído e pensado como um princípio a ser defendido social e politicamente, somando-se a outros projetos sociais; as atividades de letramento dessas pessoas devem ser destacadas publicamente, pois constituem-se em potência de vida e de reinvenção identitária.

Como pesquisadoras e pesquisadores, temos muito o que aprender com os diferentes e seus ensinamentos. A exemplo do que Alves (2019) fala dos povos indígenas, dos quilombolas e das mulheres negras feministas, também considero que muito tenho ainda de aprender com as/os participantes com DV adquirida. Como primeiro ensinamento que as epistemologias desses grupos podem oferecer à academia “é a possibilidade de ser epistêmico”, ou seja, de que os saberes não são devem ser submetidos a hierarquias, posto que “os sonhos, a poesia, as imagens, os cantos, os sons, as histórias, as plantas, os animais etc. têm igualmente ação explicativa, comunicativa e transformadora, podendo ser transmitidas, ensinadas e aprendidas através da fala, da cantoria, pintura, do desenho ou da escrita”, cuja conexão e coexistência, não negam, mas afirmam a existência umas das outras (ALVES, 2019, p. 90-91).



Por fim, concluo que pelas práticas e eventos de letramento (orais e escritos) reflexivos em que as pessoas com DV adquirida estão envolvidas, sentem-se em mobilidade é possível concorrer para uma perspectiva contra-hegemônica da modernidade, uma perspectiva que recusa a hierarquia criada por uma "lógica da classificação social" e pela "monocultura da naturalização das diferenças" (SOUSA SANTOS, 2002). Outrossim, deixam a condição de sujeitos silenciados, invisibilizados e imobilizados por meio das atividades de letramentos e tornam-se eles próprios escritores de suas histórias e porta voz de seu próprio discurso.

### *Algumas considerações*

As/os participantes com DV, antes da perda da visão, já conviviam com as desigualdades educacionais, no acesso ao mercado de trabalho, aos bens simbólicos, culturais e em outras dimensões da vida sociocultural. Com a perda visual, essas questões serão profundamente ampliadas. Assim, as vidas na cegueira adquirida são marcadas por vulnerabilidades físicas, psíquicas, mentais e emocionais. É nesse sentido, que é preciso atentar para os sentidos que as reflexões em torno do corpo cego suscitam. Desse modo, a trajetória das pessoas com DV adquirida é marcada por muitos percalços, quedas, recuos e avanços, crises e conflitos.

A BBDN, espaço-tempo que acolhe as pessoas com DV em geral, e as pessoas com DV adquirida, em particular, configura-se, portanto, como parte de um processo de construção identitária relevante de alceamento das vidas e que tem caracterizado o novo ciclo de mobilidade das pessoas com DV adquirida (reconhecimento de si).

A forma principal de escrita da pessoa cega é o Sistema Braille, contudo, a sua aprendizagem, para uma pessoa cega adulta, requer tempo e uma série de condições favoráveis, as quais nem sempre estarão presentes, a exemplo dos participantes protagonistas desta pesquisa, que detêm uma forma particular de produção de seus textos, a forma ditada, como apresentei. Como não dispõem de recursos de tecnologia, como o computador, por questões econômicas e de acesso (ainda não há um espaço/instituição que lhes dê essa aprendizagem-ensinagem), devo destacar a criatividade desses sujeitos apesar da ausência de tecnologia. Apenas ao celular, no atual contexto podem lançar mão, sendo o dispositivo do *WhatsApp* um mecanismo de muitas possibilidades para os parentes com DV adquirida. Esse aspecto revela como essas pessoas fazem e como elas mobilizam recursos para construir sentidos em suas vidas cotidianas de enfrentamento da regulação-subalternização.

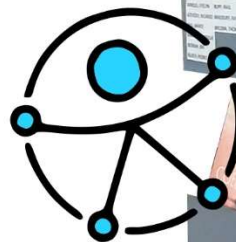
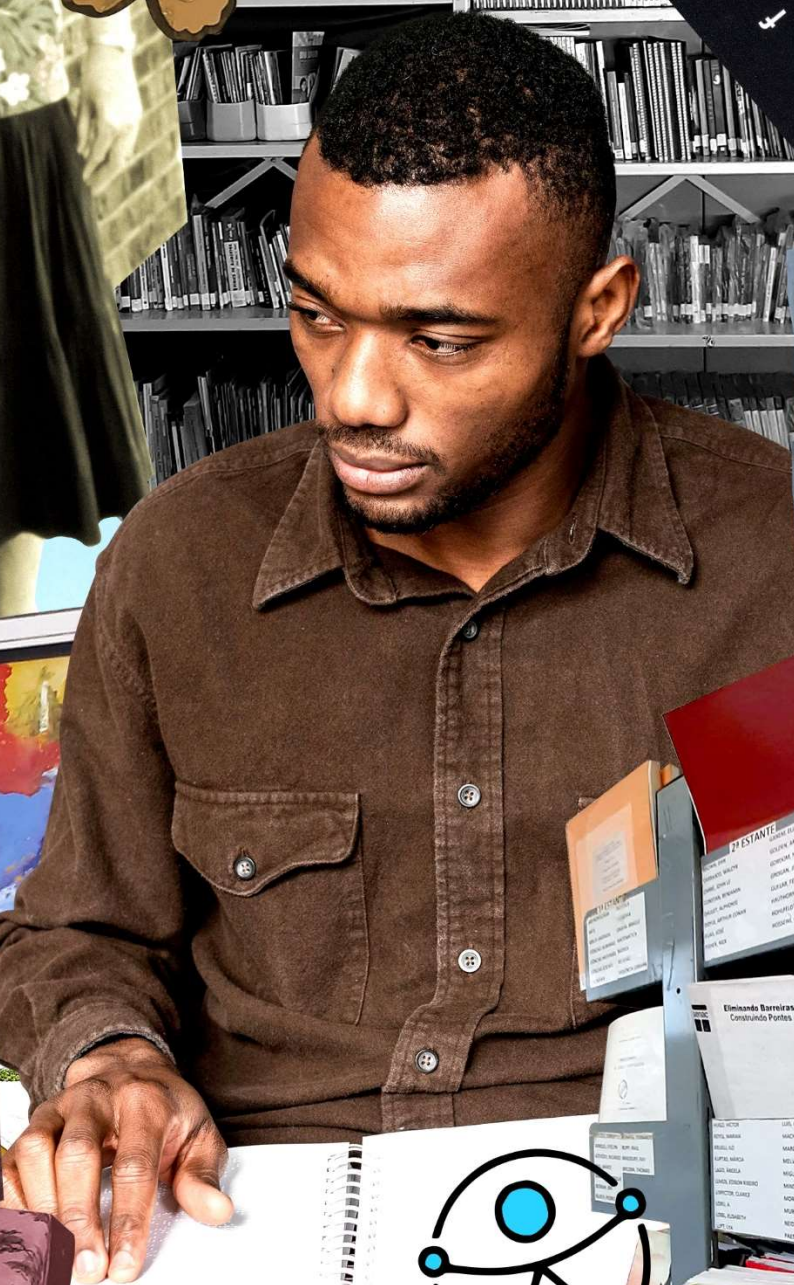
Eventos de letramentos específicos e textos podem lançar "sonidos" sobre o modo como as pessoas com DV adquirida pensam sobre elas mesmas, sobre as próprias ações e

as ações dos outros sobre elas e como se (des)identificam. Como os textos podem ser moldados no contexto da DV adquirida? São moldados como potência de vida, em que a escrita está localizada na criação da agência e no alceamento, cujo resultado é a emancipação, ou seja, na resignificação da vida na deficiência visual. Quando as pessoas com DV escrevem é como se fizessem o caminho de volta, conforme palavras de Graça Graúna, pois sua humanização, a sua potencialidade, os seus desejos são validados.

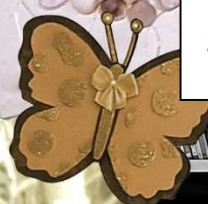
Depois da perda da visão, não apenas há a exigência da resignificação das coisas, e sim da reinvenção de tudo que cerca a pessoa. Uma reinvenção de uma identidade, uma reinvenção da própria vida, pois nesse caso, “a vida só é possível reinventada” (MEIRELES, 1942).

BIBLIOTECA  
BRAILLE  
DORINA NOWILL

# Posfácio



GDF · SE · SCE · FEDF · DRET  
BIBLIOTECA BRAILLE "DORINA NOWILL"  
INAUGURADA EM 17-05-95  
ADMINISTRADOR REGIONAL DE TAGUATINGA



CULTU  
TEAT

---

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

### Samba da utopia

Se o mundo ficar pesado  
Eu vou pedir emprestado  
A palavra poesia  
Se o mundo emburrecer  
Eu vou rezar pra chover  
A Palavra sabedoria  
Se o mundo andar pra trás  
Vou escrever num cartaz  
A palavra rebeldia  
Se a gente desanimar  
Eu vou colher no pomar  
A palavra teimosia  
Se acontecer afinal  
De entrar em nosso quintal  
A palavra tirania  
Pegue o tambor e o ganzá  
Vamos pra rua gritar  
A palavra utopia

**Jonathan Silva**

Com poesia, e muita teimosia, as/os participantes com deficiência visual (DV) adquirida, muitas vezes em seus contextos cotidianos, são vistos como agentes de rebeldia. Mas não é assim, esses sujeitos querem que todos entendam que são capazes, que podem realizar inúmeras atividades, e sobretudo, que existe sabedoria nas vidas com cegueira. A metáfora da tirania aplicada às vidas com DV é situada quando há regulação de suas ações e escolhas por pessoas videntes, que se colocam em condição de poder sobre aquelas. A intensidade da regulação gera dependência e encaminha para vidas subalternizadas. Assim, a pesquisa contou com três grupos de participantes, quais sejam: as pessoas com DV adquirida (o grupo principal), os familiares e os mediadores dos letramentos (os profissionais da Biblioteca Braille “Dorina Nowill” – BBDN).

Ao considerar, o contexto específico da DV adquirida foi possível investigar as condições das relações sociais (os parentes com DV e seus familiares videntes e os mediadores do letramento), os problemas sociais particulares a essas vidas ligados aos discursos que as minorizam e a compreensão da construção de (auto)identidades no contexto de práticas e eventos de letramentos. No sentido de organizar as minhas considerações finais, proponho, inicialmente, uma discussão sobre os resultados encontrados, seguido de propostas concretas com vistas ao empoderamento e à ampliação da emancipação (e reinvenção) das vidas dos “parentes” com DV adquirida.

A subalternização é um problema que aparece nos dados etnográfico-discursivos, quando a dinâmica das relações familiares — relações focalizadas — é marcada por um *distanciamento*. Este é constituído pelo desconhecimento ou o menosprezo quanto às singularidades próprias da deficiência visual e suas demandas – necessidades concretas. Contudo, nos dados empíricos, foi possível identificar um contraponto, ou seja, a *relação de proximidade*, quando o familiar demonstra ser sensível às especificidades demandadas pela deficiência visual de seu familiar e procura dar-lhe o apoio necessário, estimulando sua autonomia e agência.

A dinâmica de proximidade também pode ser caracterizada como interdependência. Esse princípio, conforme discuti ao longo da tese, é primordial em qualquer relação humana, e assim como é apregoada pelas feministas da segunda geração dos teóricos e militantes do Modelo Social da Deficiência (MSD) é uma premissa que constitui em uma discursividade contra-hegemônica, a qual problematiza a ideologia capitalista em sua supervalorização da independência. “Vamos pra rua gritar a palavra utopia”<sup>242</sup> em prol de outra cultura política humanizadora, nos termos de Freire (2020).

A metodologia qualitativa e o percurso etnográfico-discursivo escolhido possibilitaram-me conhecer o contexto de vida e de letramentos (situados) de pessoas com DV visual adquirida (cegueira ou baixa visão). Essa escolha pela Etnografia Crítica articulada à Análise de Discurso Crítica e aos Estudos do Letramento contribuiu para uma interpretação mais próxima da realidade da prática social, na qual estão inseridas as vidas com cegueira e baixa visão.

Esse desenho de pesquisa discursiva que se quer crítica, possibilitou o acesso a práticas, eventos, discursos, ideologias e relações sociais que atravessam as vidas de homens e mulheres com DV adquirida. Assim, compreendemos pela análise dos dados articulada à vivência em campo e à prática social, que a perda da visão na idade adulta, exige não apenas uma resignificação do cotidiano. Exige, primeiramente, a desidentificação com as representações marginalizadoras da cegueira, bem como as metaforizações em torno da *incapacidade-infortúnio-ignorância* que impõem significados (estabilizados para a cegueira) como lugar de imobilidades e de *não saber* e, conseqüentemente *de não poder, de não ser* e *de não fazer*. Assim, esta pesquisa se fez (e se faz) aplicável e acessível, como parte e

---

<sup>242</sup> “vale lembrar àqueles que um dia leram A Utopia, de Thomas Morus, que Morus era conhecedor de algumas formas do grego. E quando escreveu A Utopia, não por acaso usou o prefixo ou para o radical topos, em vez de a. Porque “atopia” seria “não-lugar”, mas em “utopia” o u é utilizado na Grécia Antiga como negação de tempo também. Portanto a palavra “utopia” tem um sentido muito próprio em Thomas Morus, o sentido de “ainda não”, em vez de “lugar nenhum”. E quando Paulo Freire fala em utopia, ele evidentemente está falando nesse inédito viável. Que é inédito porque ainda não o temos, mas é viável porque Paulo Freire está presente e nós estamos presentes.” (CORTELLA, 2018, p. 28)

ferramenta de contribuição social ou a tomada de consciência nos termos de Paulo Freire (2016).

Essa explanação/explicação que teço no espaço dessas considerações finais, são fundamentadas na análise das representações discursivas sobre a deficiência visual na voz dos familiares, dos mediadores do letramento (na/da biblioteca) e até dos parentes com DV. Essas representações geradas pelo capacitismo visiocêntrico — o capacitismo marcado pela ordem visiocêntrica do discurso, ou seja, aquele que sustenta a superioridade da visualidade — fazem-se uma recorrência discursiva que conformou historicamente as pessoas cegas e com baixa visão à desvalorização/inferiorização.

Dessa forma, tenho esperança em contribuir (ter contribuído) com as/os participantes com DV adquirida deste estudo (bem como a muitos/as outros/as que venham a ter acesso a este trabalho) a compreenderem tal discursividade, negá-la e ainda subvertê-la, percebendo-se em mobilidade, com direito a seu lugar de sujeito autônomo e alceando à redefinição dos sentidos de si na deficiência visual. Por meio do alceamento e de uma agenciação em *continuum*, a exigência seguinte é a reinvenção de tudo que cerca a pessoa com DV adquirida. Uma reinvenção de uma identidade, uma reinvenção da própria vida. Nesse sentido, argumento que o alceamento<sup>243</sup> é a retomada do movimento do corpo, do movimento da autonomia, do movimento pela escolha, como a escolha por frequentar uma biblioteca específica. Desenvolvo esse conceito, como contribuição às pessoas com DV adquirida em relação ao resgate da autonomia (antes regulada) e assim, põem-se em movimento, é complementar ao conceito de agenciação identitária. É o “inédito viável” (FREIRE, 2020) para essas pessoas.

O corpo que antes enxergava e torna-se um corpo cego, suscita alcear-se, em contínua agenciação, para assim reinventar uma identidade (a identidade de pessoa vidente não mais existe). Ademais, não é apenas a visão que fora perdida, mas todo o seu modo de vida, a começar pela mobilidade que é brutalmente estrangida, o que equivale também a um tipo de desterritorialização<sup>244</sup>. A nova identidade, aquela que se reconhece pessoa cega precisa condizer com o novo ser, o novo corpo, a nova vida e as novas referências, agora táteis, sonoras, cinestésicas<sup>245</sup>. Assim, a trajetória das pessoas com DV adquirida é marcada por muitos conflitos, quedas, recuos, mas também de avanços nas adversidades, como observei nos dados e também na convivência em campo. Sintetizo na figura abaixo, as

---

<sup>243</sup> Nesta tese, a partir do capítulo 6.

<sup>244</sup> Ginzburg (2003) ao tratar da cegueira como metáfora, compara-a ao autoexílio.

<sup>245</sup> “Por ser uma percepção de contato, o tato tem uma capacidade cognitiva geralmente intensificada por movimentos de exploração envolvendo dedos, mãos e braços. Neste caso, percepções cinestésicas se reúnem a percepções cutâneas, resultando numa percepção tátil-cinestésica também chamada percepção háptica.” (KASTRUP, 2007, p.74).

dimensões que constituíram a minha pesquisa, por meio da metáfora visual da engrenagem, explicitando a interrelação entre elas, como seu sentido de movimento e complementaridade.

**Figura 18** - As dimensões constitutivas da pesquisa etnográfico-discursiva crítica (em dis-CURSO)



Fonte: Elaboração da autora

A Biblioteca Braille (BBDN)<sup>246</sup>, como campo de pesquisa dessa investigação discursiva-etnográfica, representa para seus frequentadores, as pessoas com DV em geral, e as pessoas com DV adquirida, em especial, um espaço-tempo de acolhimento, escuta, comunicabilidade, interação e movimento e, portanto, possibilidade de alceamento, ao qual se inicia com a decisão delas em frequentar aquele espaço. Tal momento é parte fundamental do processo de (re)construção identitária das vidas, caracterizando o novo ciclo de mobilidade das pessoas com DV adquirida (reconhecimento de si, de suas potencialidades).

Estar em mobilidade é estar num *continuum* de agenciação, sendo possível concorrer para uma perspectiva contra-hegemônica, aquela em que as pessoas cegas ou com baixa visão, antes silenciadas, invisibilizadas e imobilizadas, por meio do resgate aos letramentos, tornam-se elas próprias autoras de suas histórias e porta-vozes de sua própria fala. Desse modo, respondemos à pergunta primeira da pesquisa: **i) Em que práticas de letramento os colaboradores da pesquisa participam no contexto da biblioteca braille?**

A BBDN, como uma biblioteca realiza e promove atividades e eventos de letramento, é por meio dessas ações, que as/os participantes com DV adquirida se sentem ativos e produtivos. Por meio dos letramentos, sobretudo os literários, os parentes com DV adquirida

<sup>246</sup> Há um indicativo de que a biblioteca, se regulamentada (como esperamos nós voluntários, os profissionais que lá atuam e, sobretudo, seus usuários e usuárias), mude de nome, ou seja, tenha um nome que represente uma pessoa com DV que desenvolva ações em prol do público com DV do/no Distrito Federal.

adotam uma atitude de receptividade ativa, cuja atenção abre-se para a aprendizagem e preenche-se de ações agenciadoras. Nesse sentido, os letramentos apresentam um caráter afetivo e curativo.

Sem a presença do alceamento e da agencição, o quadro que se configura é de regulação-subalternização das vidas com cegueira adquirida, cujos desdobramentos são: capacitismo visiocêntrico e dependência às regulações dos familiares nos contextos cotidianos. Com base na análise dos dados, esses desdobramentos tensionam a agencição das pessoas com DV adquirida para além do agora. Nesse sentido, a interdependência como princípio e a comunidade de letramento como comunidade de aprendizagem-ensinagem (a exemplo da experimentada no espaço-tempo da BBDN) confere um caráter solidário — cuidado de si a partir do cuidado do outro — no processo de alceamento e busca pela reconstrução de uma vida emancipada e significativa.

Passamos então à segunda pergunta deste estudo: **ii) Qual o impacto das práticas de letramentos nas relações e identidades das/dos participantes com DV adquirida?** Como já informado, na apresentação das relações com os familiares, estas se configuram, geralmente (notou-se um padrão) como assimétricas, revelando uma relação de poder sustentada pelo capacitismo visiocêntrico, ou seja, aquele que enxerga comporta-se como superior àquele que não vê, e assim, anula sua autonomia, regulando-o. Ao cabo das análises, foi possível identificar, que as práticas de letramentos possibilitam impactos nas relações, pois primeiramente impactam as identidades.

As atividades coletivas de letramentos, a exemplo da tertúlia literária desenvolvida por mim, permitem o encontro entre elas/eles; as/os quais se encontram, na dororidade<sup>247</sup> (PIEDADE, 2017), no primeiro momento, e depois se encontram nas trocas de experiências, num contínuo processo coletivo de ensinagem-aprendizagem, o que compreendo como uma comunidade de afinidade. É por esta constatação e conjuntura, que considero, a BBDN um contexto emancipatório de letramento, onde as relações com os mediadores e com os pares são relações solidárias. Nesse espaço-tempo, as atividades de leitura e escrita são protagonizadas pelas pessoas com DV adquirida que não têm domínio do Sistema Braille, nem têm acesso a tecnologias, como computadores. Portanto, os textos são disponibilizados a elas por meio de recursos alternativos em áudio.

No contexto das práticas de letramentos, observamos que estas impactam as identidades pessoais das/dos participantes com DV adquirida, visto que os letramentos lhes têm proporcionado um agenciamento contínuo, o qual se faz necessário, visto que as

---

<sup>247</sup> O encontro na dororidade (PIEDADE, 2017), a princípio, e depois, faz-se potencialidade.



representações/identificações da DV (como ignorância- incapacidade-infortúnio) são sempre indexicalizadas e reiteradas nos discursos e atitudes de pessoas videntes, sobretudo dos familiares.

Surpreendentemente, a postura de agenciamento, em prol do direito à escrita, permitiu ao grupo que construísse seus próprios textos, de uma forma ainda mais singular, a *escrita ditada*. Não como metáfora da escrita, reconheço-a como uma escrita de fato. Assim, por meio de ações letradas (leitura e escrita autoral), os parentes com DV adquirida agenciam a reinvenção de si, que identifico metaforicamente, em consonância com o contexto dessas vidas, antes privadas dos letramentos, de “a reescrita de si”. Dito isso, respondemos a terceira pergunta: **iii) Que perspectivas de letramento (transformacional ou de reificação) são vivenciadas e compartilhadas nos eventos de letramento e nas interações propiciadas no ambiente da biblioteca braille?**

Em síntese, a focalização das análises pautou-se nos processos discursivos relacionados aos significados identificacional e representacional, por meio dos quais percebemos que as pessoas com DV adquirida, a princípio se identificam como incapazes, frente ao contexto da perda da visão e à força de um discurso com base na hegemonia visiocêntrica do discurso (*ignorância- incapacidade-infortúnio*). Entretanto, após o processo de alceamento, pela convivência em uma comunidade de aprendizagem e de pertencimento, os modos de identificação são transformados, pois elas assumem sua identidade de pessoa cega, a partir da reinvenção de si (reescrita de si).

Nessa conjuntura, com foco no protagonismo tanto das ações letradas, quanto da superação das situações de subalternização, as práticas de letramentos proporcionam às/aos participantes sentirem-se capazes, agenciados/as e com subsídios para buscarem (ou manterem) uma identidade fortalecida – o que a meu ver corresponde a um salto de fé de que necessitam nesse complexo processo – implicando em mudanças nas relações com os familiares. As práticas de letramentos vivenciadas e compartilhadas coletivamente no espaço-tempo da BBDN comportam-se como uma via de acesso a uma construção reflexiva, alceando-os a uma identidade de resistência e de projeto (CASTELLS, 2018). Assim podemos afirmar, imponderavelmente, que trata de uma perspectiva transformacional de letramentos, pois, por meio deles, “os parentes” com DV adquirida, colocam-se capazes de desafiar os significados legitimadores que subjazem aos discursos e às relações. Os letramentos vivenciados e construídos coletivamente no espaço-tempo da BBDN promovem as reflexividades dos atores sociais — mulheres e homens com DV adquirida — possibilitando-os contestar e superar o capacitismo visiocêntrico e alceando-os à emancipação. Dito de outro

modo, os letramentos são inseridos nas escolhas dos parentes com DV, como instrumento de agência-empowerment.

A pesquisa discursiva crítica, de vertente dialético-relacional (FAIRCLOUGH, 2001, 2003, 2010, 2012) complementada pela etnografia crítica como esta, ora apresentada, sabe que “não se trata de resolver problemas e sim de contribuir com o estudo do discurso para questionar e problematizar o senso comum naturalizado”. (MAGALHÃES, 2011, p. 220). Contudo, uma pesquisa qualitativa dessa natureza, deve possibilitar uma influência à realidade, com proposições que visem transformá-la de algum modo, de forma que a contribuição da pesquisa esteja para além dos ganhos teóricos-metodológicos ou conceituais. Nesse sentido, busquei desenvolver uma pesquisa aplicável e acessível, que se configurasse numa ferramenta de empoderamento social ou tomada de consciência, nos termos de Paulo Freire.

Ademais, trago como proposições de contribuição no plano metodológico, a caracterização de uma pesquisa discursiva de base etnográfica, com finalidade objetivamente crítica (GÉRIN-LAJOIE, 2009), de etnografia-discursiva crítica. Outra contribuição nesse plano no que tange a pesquisas sobre letramentos é a realização de atividades de letramentos literários, a exemplo da tertúlia literária por mim desenvolvida ao longo de três anos, a qual configurou-se numa estratégia metodológica — uma metodologia em movimento — proporcionando-me movimentar em muitas direções e proximidades com os participantes. Posso dizer que é uma estratégia que permite o pesquisar COM e, ainda, é uma contribuição para que se alcance o outro, para compreender as especificidades desse outro, dar-lhe oportunidades de construir sua travessia e caminhar com ele, aprendendo junto. Outra contribuição é a proposição do conceito de alceamento aplicado às vidas das pessoas com DV adquirida em seu processo de superação da regulação-subalternização e de reinvenção identitária.

Espero, portanto, que esta pesquisa possa contribuir com uma reflexão acerca da pessoa com deficiência visual, sobretudo aquela de cegueira adquirida e possivelmente transformar as relações e os discursos acerca delas. Trata de uma realidade social discriminatória que deve passar por uma transformação. Que este estudo construído contribua para o aperfeiçoamento das relações sociais entre as pessoas com deficiência visual e seus familiares e demais pessoas, para que o protagonismo na cegueira possa ser reconhecido, o que a meu ver está para além de uma questão de direitos.

Desejo ainda que esta pesquisa contribua, de alguma forma, para a formulação de políticas eficazes, aquelas que alcançam todas as mulheres e homens com cegueira e, especialmente, as pessoas com cegueira adquirida, de modo que as leis e normativas já

existentes que apregoam a acessibilidade e a inclusão social (a exemplo da LBI — Lei Brasileira de Inclusão) não sejam mais um mito. Que as pessoas com DV adquirida não percam sua condição de pessoas letradas, que possam ter acesso a serviços de letramento digital, o que ainda não existe no Distrito Federal e que a Biblioteca Braille “Dorina Nowill” — a Bibliobrilie — seja definitivamente regulamentada<sup>248</sup>.

Essa urgente ação política implica uma garantia de continuidade para a BBDN, recebimento de recursos humanos, materiais e equipamentos suficientes, bem como a urgente ampliação do seu pequeno espaço. A estrutura física e de equipamentos urge ser proporcional aos benefícios sociais, culturais e humanos proporcionados às vidas que perdem a visão na idade adulta do Distrito Federal e entorno. A exemplo das palavras de Petit (2010, p. 1) acerca da arte em fazer crianças e adultos, em “espaços em crise”, a gostarem de livros e de leitura, direcionando-as às vidas com DV adquirida, afirmo que Biblioteca Braille, em Taguatinga-DF, “tem que ser apoiada, encorajada, e as iniciativas desses mediadores devem ser difundidas e multiplicadas, por uma vontade política, para que seja dada a todos, onde quer que vivam, uma chance de encontrar ecos de sua experiência humana, [...] e de se apropriar realmente dos textos”<sup>249</sup> e dos letramentos.

A exemplo do que destacou Barros (2015), acerca de que o pesquisador crítico deve permanecer por um tempo prolongado em contato com o contexto social investigado, informo que assim o fiz. Mesmo com o distanciamento social, por imposição da pandemia da Covid-19, e as demandas e obrigações da escrita desta tese, mantive-me em contato com os parentes com DV adquirida, por meio do nosso grupo da “Tertúlia Literária” viabilizado pelo recurso do aplicativo *WhatsApp* — o qual tem se mostrado muito eficaz e acessível ao público com DV adquirida, em função de seus recursos de áudio, sobretudo. Não foi possível no formato remoto manter o ritmo dos encontros semanais da mesma forma que no modo presencial, porém, as atividades de leitura e escrita foram viabilizadas e incentivadas, além de contribuir para o contato entre os membros do grupo.

O grupo, enquanto uma comunidade de aprendizagem-ensinagem teve grande papel nesse período de isolamento, cujo capital relacional (PETIT, 2009) manteve o grupo articulado

---

<sup>248</sup> Apesar de seus 26 anos de atuação em prol das pessoas com DV do Distrito Federal, e promoção de inúmeras ações culturais e de letramento, esta biblioteca não foi institucionalizada pelo Governo do Distrito Federal: nem pela Secretaria de Cultura, nem pela Secretaria de Educação, apesar de inúmeras iniciativas de voluntários/voluntárias e coordenações daquele espaço com projetos protocolados; solicitações formais; tratativas várias. Ao longo dos 26 anos, a BBDN tem funcionado de forma satisfatória por meio das contribuições dos próprios funcionários, voluntários/as e usuários/as. Falta de internet, computadores e impressoras que não recebem insumos, nem manutenção, dentre outras situações de precariedade por falta de valorização público-administrativa do governo local. Também a cada ano e gestão, gera a dúvida quanto a continuidade do espaço.

<sup>249</sup> PETIT, M. in: Entrevista a Guilherme Freitas do “O Globo”. Disponível em: <https://blogs.oglobo.globo.com/prosa/post/entrevista-com-michele-petit-autora-de-arte-de-ler-267856.html>. Acesso em Ago. de 2021.

e em movimento: poemas, crônicas, músicas e outros textos foram compartilhados<sup>250</sup> e geraram conversações. Também tivemos a oportunidade de publicar uma pequena coletânea de textos autorais produzidos (a maioria nesse mesmo período) pelo grupo (pela escrita ditada, com exceção da produção em Braille, de uma das participantes) com o apoio da Academia Inclusiva de Autores Brasileiros (AIAB) por meio do edital 2021 da Lei Aldir Blanc DF. O livro recebeu como título o nome da tertúlia, acrescentado da palavra, “encontro”, o qual é a síntese de todo o trabalho coletivo: “Prosa à luz de Louis Braille: o encontro”.<sup>251</sup>

Após a conclusão desta pesquisa pretendo compartilhar com o grupo pesquisado o conhecimento adquirido, por meio de oficinas. Além dessas, como devolutiva acerca dos achados desta investigação aos participantes com DV adquirida, sobretudo, pretendo desenvolver um projeto, balizado pela construção da autoria criativa (GECRIA, 2021)<sup>252</sup> e da reescrita de forma a fortalecer ainda mais as identidades e as reflexões em torno dos modos de ser, de agir e de sentir, na cegueira com vistas à neutralização de efeitos das relações de poder assimétricas, que tendem a ser subalternizadoras. Para tal, precisarei desenvolver uma metodologia adaptada à realidade do grupo de pessoas com DV que não utilizam nem o Sistema Braille e nem o computador para a escrita. Já venho participando de oficinas de escrita criativa a fim de criar uma metodologia alternativa para atender as singularidades de pessoas com DV adquirida que colaboraram com esta investigação.

A esse respeito, o letramento digital é um ponto crítico evidenciado pelos parentes com DV adquirida<sup>253</sup>, cujo atendimento não lhes é oferecido pela BBDN por falta de recursos materiais e profissionais, uma vez que a instituição não tem recebido recursos das secretarias envolvidas – a Secretaria de Educação e a Secretaria de Cultura – questão essa resultado de uma negligência ou menosprezo pelas pessoas com DV adquirida. Como já disse, apesar das legislações vigentes que apontam para os serviços, recursos e tecnologias assistivas, estes se configuram em mito, pois não se constituem em realidade nas vidas das pessoas e, sendo assim, tem-se mais uma injustiça social – existir a legislação que garante direitos, mas o próprio Estado não a cumprir é tão pior do que não a ter. Isso posto, aponto essa injustiça social como objeto para novos estudos. Indicações para agendas futuras relacionadas às pessoas com deficiência visual adquirida: 1) Pesquisas sobre a relação entre os letramentos

<sup>250</sup> Durante esse período, descobri pessoas trabalhando voluntariamente com gravação em áudio de obras literárias para pessoas com DV. Busquei fazer parte desses grupos, acessar as obras gravadas (são gravadas capítulo por capítulo e disponibilizados, diariamente.) e compartilhar com os membros da “Tertúlia Lierária: prosa à luz de Louis Braille”.

<sup>251</sup> Prosa à luz de Louis Braille: o encontro. Organização de Gislane Maria Ferreira Florindo; [Coordenação Editorial: Franclim Costa do Nascimento]. -- Brasília, DF: Associação Nacional de Educadores Inclusivos - ANEI Brasil, 2021. -- (Coleção ANEI Brasil com você). Vários autores. ISBN 978-65-994482-0-1 1. Cartas - Coletâneas 2. Contos - Coletâneas - Literatura brasileira 3. Crônicas - Coletâneas - Literatura brasileira 4. Fábulas - coletâneas - Literatura infanto-juvenil 5. Poesia - Coletâneas - Literatura brasileira 6. Poesia popular brasileira.

<sup>252</sup> <https://www.autoriacriativa.com/>

<sup>253</sup> Ver quadro 12, na seção 3.4.5

digitais e as pessoas com DV adquirida; 2) Os letramentos multimodais e os recursos de acessibilidade para as pessoas com DV: a audiodescrição em foco, limitações e possibilidades; 3) Pesquisas sobre Discurso: a construção discursiva do discurso biopsicossocial e a identidade da pessoa com DV (adquirida).

Apresento no quadro seguinte, a síntese da minha aprendizagem nesse percurso de quatro anos e seis meses, que delinea os achados e proposições do presente estudo.

**Quadro 40** - Síntese dos achados e proposições do estudo

<b>Categorias ontológicas</b>	<b>Marcadores de regulação-subalternização</b>	<b>Marcadores de agência-emancipação</b>
Saber	Capacitismo visiocêntrico	Questionamento do capacitismo visiocêntrico
	Conhecer = Ver (estreitamento da ideologia positivista) Cientificismo moderno	Cegueira como forma de visão (articulação de outros sentidos e experiências na apreensão do mundo)
	Hegemonia do viocentrismo como forma de saber	Reconhecimento das potencialidades da/na cegueira
Poder	Visiocentrismo	Práticas de letramentos compartilhadas / Comunidade de ensinagem-aprendizagem
	Dependência / Independência	Interdependência
	Relações assimétricas entre quem vê e quem não vê	Relações horizontais / Articulações de solidariedade
Ser	Identidades que fixam e subjugam as vidas com deficiência visual (cegueira e baixa visão)	Identidades que emancipam o ser/ Pessoas com DV como protagonistas da sua emancipação (reinvenção de si)
	Tolerância à diferença	Respeito à diferença
	Primazia da Self individual	Self relacional e o cuidado como demanda social

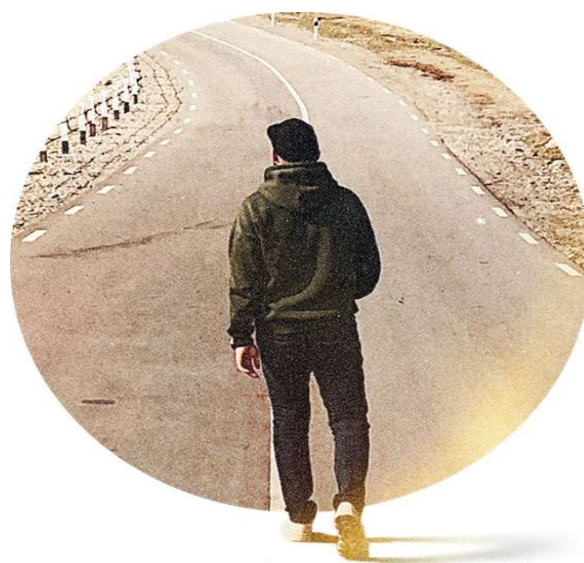
Fonte: Elaboração da autora

A vida humana é feita de travessias, algumas são escolhas, outras são necessárias e outras, ainda, são obrigatórias para que a trajetória do viver não seja interrompida. Para aqueles e aquelas que, por alguma razão, chegam a um lugar, chamado cegueira, é natural o choque, no primeiro encontro e a sensação de um ponto final, de uma rota sem saída. Contudo, passadas essas primeiras vivências, nesse lugar, a vida mostra-se ainda pujante, movente, e ela mesma convida para o pôr-se em movimento. Não é um movimento qualquer, e nem em qualquer direção. É um movimento decidido, mesmo lento, a princípio, é insistente, mesmo cambiante, é agenciador.

É um movimento de travessia, pois o imperioso convite da vida é para atingir a outra margem. Mas nessa travessia, não são poucos os percalços, nem simples ou fáceis os obstáculos. Todo o percurso é desafio, o qual se torna mais ameno, quando se encontram outros na mesma condição, e assim, o trajeto não se faz solitário, faz-se de solidariedades interdependentes, que se põem como braços-guia, e então se caminha junto e juntos encontram veredas. Contudo, alceados ao outro lado das margens (uma terceira margem possível, em termos rosianos), a do encontro com a emancipação, ainda não é tudo, ainda não se cumpriu a trajetória. É preciso manter-se agora, firme, sem deixar-se esmorecer pelos fortes ventos do capacitismo visiocêntrico (saber-poder visiocêntrico e sua relação de força), que também desse lado, subalternizam. Portanto, manter-se firme e em mobilidade emancipada é luta contínua.

Como últimas palavras dessa andarilhagem investigativa, sublinho que os princípios da interdependência e da mobilidade se constituem como marco para um pensamento insurgente ao emergirem da vivência compartilhada de/com mulheres e homens com cegueira e baixa visão. A problematização e as reflexões sobre esses aspectos constituíram-se num modo potencialmente fértil para o debate crítico acerca do processo de reinvenção identitária. Os conceitos de interdependência e de mobilidade abarcam modos de cuidado e de resistência, perfazendo um movimento de afirmação de identidades, que, mesmo em face da discriminação da DV, conseguem reexistir, ou seja, reinventar-se/reescreVER-se.

Sigamos, solidariamente, em movimento/mobilidade em busca de outros recomeços.<sup>254</sup>



<sup>254</sup> Endereço dessa última imagem: <https://estudos.novotempo.com/recomecos/obrigado-public.html>

## *Referências Bibliográficas*

- ACIEM, Tânia Medeiros; MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Autonomia pessoal e social de pessoas com deficiência visual após reabilitação**. Rev Bras Oftalmol: São Paulo. 2013. P. 261-267
- ACOSTA, M. del P. T. **Construções discursivas de reexistência** – um estudo em Análise de Discurso Crítica sobre marchas de mulheres no Brasil / María del Pilar Tobar Acosta; orientador Viviane de Melo Resende; co-orientador Wanderson Flor do Nascimento. - Brasília, 2018
- \_\_\_\_\_. Crítica insurgente e o discurso do lado de cá: por uma ADC desde e para a América Latina. In: RESENDE, V. M.(Org.) **Decolonizar os estudos críticos do discurso**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019.
- ALMEIDA, M. da G. de S. **Ver além do visível: a imagem fora dos olhos**. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Letras, 2017.
- ALVES, C. **Deficiência Visual e Capacitismo com Camila Araújo Alves**. [internet] 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9xCsekzo39U>. Acesso em 21 de dezembro de 2019.
- ALVES, L. C. **Reivindicando o território epistêmico: mulheres negras, indígenas e quilombolas interpellando a Antropologia**. 2019. <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view>
- AMIRALIAN, M. L. T. M. **Sou cego ou enxergo?** As questões da baixa visão. Educar, Curitiba, n. 23, p. 15-28, 2004. Editora UFPR. Pp. 15-28
- ANASTASIOU, L. **Ensinar, Aprender, Aprender e Processos de Ensino**. 2013. Disponível em: [http://www.adventista.edu.br/\\_imagens/asped/files/ensinar%20aprender%20aprender%20e%20processos%20de%20ensinagem.pdf](http://www.adventista.edu.br/_imagens/asped/files/ensinar%20aprender%20aprender%20e%20processos%20de%20ensinagem.pdf) Acesso em: 04/2021.
- ANGROSINO, M. **Etnografia e observação participante**. Trad. José Fonseca. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- ARCHER, M. **Being human: the problem of agency**. United Kingdom: Cambridge University Press, 2004.
- \_\_\_\_\_. **Structure, agency and the internal conversation**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
- ARGENTA, J. S. **A construção discursiva do vínculo terapêutico na Estratégia de Saúde da Família (ESF) em Sobral, Ceará**. 363 f., il. Dissertação (Mestrado em Linguística) — Universidade de Brasília, Brasília, 2018.
- \_\_\_\_\_. **Vínculo terapêutico e discurso na Estratégia de Saúde da Família (ESF)**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2021. 171 p.
- ASSUNÇÃO, C. A. R. **Inclusão e Ideologias no Contexto da Globalização: Uma Investigação à Luz da Análise de Discurso Crítica** Brasília. Tese de Doutorado em Linguística. Universidade de Brasília, 2016.
- ÁVILA, I. M. A.; MELO A. M.; PICCOLO L. S. G.; TAMBASCIA C. de Andrade. **Usabilidade, acessibilidade e inteligibilidade aplicadas em interfaces para analfabetos, idosos e pessoas com deficiência**. IHC 2008 - VIII Simpósio Brasileiro sobre Fatores Humanos em Sistemas Computacionais: Campinas, São Paulo. 2008. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/220737364\\_Usabilidade\\_acessibilidade\\_e\\_inteligibilidade\\_aplicadas\\_em\\_interfaces\\_para\\_analfabetos\\_idosos\\_e\\_pessoas\\_com\\_deficiencia](https://www.researchgate.net/publication/220737364_Usabilidade_acessibilidade_e_inteligibilidade_aplicadas_em_interfaces_para_analfabetos_idosos_e_pessoas_com_deficiencia). Acesso em: agosto de 2020.
- BARBOUR, R. **Grupos focais**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BARROS, S. M. de. **Realismo Crítico e Emancipação Humana: Contribuições ontológicas e epistemológicas para os estudos críticos do discurso**. Campinas: Pontes Editores, 2015, Vol. 11.
- BARTLETT, L. **To seem and to feel: situated identities and literacy practices**. Teachers College Record. Columbia University, v. 109, n. 1, p. 51-69, January 2007.
- BARTON, D. **Literacy: an introduction to the ecology of written language**. Cambridge: Blackwell, 1994.

- \_\_\_\_\_. Understanding textual practices in a changing world. In: BAYNHAM, Mike; PRINSLOO, M. **The future of literacy studies**. Palgrave Macmillan: New York, 2009.
- BARTON, D; HAMILTON, M. **Local Literacies**. Londres/Nova York: Routledge, 1998.
- BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. **Situated literacies: reading and writing in context**. London: Routledge, 2000.
- BARTON, D; LEE, C. **Linguagem online: textos e práticas digitais**. Tradução Milton Camargo Mota. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- BARTON, D; PADMORE, S. Roles, networks and values in everyday writing. In: BARTON, D; IVANIC, R. (Ed.). **Writing in the community**. Thousand Oaks: Sage, 1991. p. 58-77.
- BARTON, D.; PAPEN, U. What Is the Anthropology of Writing? In: BARTON, D.; PAPEN, U. (Orgs.). **The anthropology of writing**. Londres: Continuum, 2010. p. 3-32.
- BAUMAN, Z. **Globalização: as consequências humanas**. Tradução Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.
- BATISTA, R. D. **O Processo de alfabetização de alunos cegos e o movimento da desbrailização**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências Humanas. Universidade Metodista de Piracicaba, 2018.
- BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.
- BARCZINSKI, M. C. de Castro. **Reações psicológicas à perda da visão**. [http://www.ibc.gov.br/images/conteudo/AREAS\\_ESPECIAIS/CEGUEIRA\\_E\\_BAIXA\\_VISAO/ARTIGOS/Reaes-psicolgicas--perda-da-viso--revisado.pdf](http://www.ibc.gov.br/images/conteudo/AREAS_ESPECIAIS/CEGUEIRA_E_BAIXA_VISAO/ARTIGOS/Reaes-psicolgicas--perda-da-viso--revisado.pdf). Revista Benjamin Constant, 2001. Acesso em 03 ago de 2020.
- BERGER, Roni. Now I see it, now I don't: researcher's position and reflexivity in qualitative research. *Qualitative Research*, 2015, Vol. 15(2) 219–234. In: [sagepub.co.uk/journalsPermissions.nav](http://sagepub.co.uk/journalsPermissions.nav)
- BHABHA, H. K. **Local da Cultura**. Tradução de Myriam Ávila. 3. ed. Belo Horizonte, Ed. UFMG, 2005.
- BLOMMAERT, J. **Discourse**. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.0
- BORTONI-RICARDO, S. **O professor pesquisador: Introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRASIL. Cartilha do Censo 2010 – pessoas com deficiência. Luiza Maria Borges Oliveira / Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR) / Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD) / Coordenação-Geral do Sistema de Informações sobre a Pessoa com Deficiência; Brasília: SDH-PR/SNPD, 2012.
- \_\_\_\_\_. **Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência**. (ONU). 2006.
- \_\_\_\_\_. **Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Ministério da Justiça e Cidadania. Secretaria Especial dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Brasília, 2016.
- \_\_\_\_\_. **Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Conselho Nacional de Educação**. Parecer CNE/CP Nº: 8. Brasília: Ministério da Educação, 2012.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. 2008. Disponível em **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**:  
[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva05122014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva05122014&Itemid=30192). Acesso em: 06 fev. 2020.
- \_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília**. Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.
- \_\_\_\_\_. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD); Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CONADE). Um olhar através da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, da ONU: novas perspectivas e desafios. Relatório Final. In: **CONFERÊNCIA NACIONAL DOS DIREITOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA**, Brasília, DF, 2013.



\_\_\_\_\_. **Tecnologia Assistiva**. Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Comitê de Ajudas Técnicas. Brasília: CORDE, 2009. Disponível em: Acesso em: 07 mar. 2019

CALDAS-COUTHARD, C. R. Análise do discurso anglo-saxônica e semiótica social crítica. In: FERREIRA, R. Ruberval. RAJAGOPALAN, Kanavillil (Orgs.) Apresentação. **Um mapa da crítica nos estudos da linguagem e do discurso**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. ISBN 978-85-7113-7257. 313p

CAMARGO, E. **Ensino de Física e Deficiência Visual**: dez anos de investigações no Brasil. São Paulo: Plêiade, Fapesp, 2008.

CANGUILHEM, G. **O normal e o patológico**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

CARVALHO, J.J. O olhar etnográfico e a voz subalterna. Horizontes Antropológicos. Porto Alegre, ano 7, n.15. 2012. p. 107-147.

CASTANHEIRA, M. L.; GREEN, J. L.; DIXON, C. N. **Práticas de letramento em sala de aula**. CIEd - Universidade do Minho: Revista Portuguesa de Educação, 2007, 20(2), pp. 7-38.

CASTELLS, M. **O poder da identidade**. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

CELENTANI, F. G. **Feminismos desde Abya Yala**. Ideas y proposiciones de las mujeres de 607 pueblos en nuestra América, 2014

<https://francescagargallo.files.wordpress.com/2014/01/francesca-ga>

CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH., N. **Discourse in late modernity**: rethinking Critical Discourse Analysis. Edinbourg: Edinbourg University, 1999.

CONCEIÇÃO, M. J. R. da. **E NO MEIO DO CAMINHO TINHA UMA BIBLIOTECA**: Relevância da Biblioteca na formação do hábito de leituras e o Projeto Clube do Livro – perspectiva de letramento. 113 f., IL. Dissertação (Pós-Graduação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

COPE, B; KALANTZIS, M. “Multiliteracies”: New Literacies, New Learning. **Pedagogies**: An International Journal, 4:3, 2009, p.164-195.

CORTELLA, M. S. Paulo Freire: utopias e esperanças. In: GADOTTI, M.; CARNOY, M. (org.) **Reinventando Freire**: a práxis do Instituto Paulo Freire. São Paulo: Instituto Paulo Freire. Lemann Center / Stanford Graduate School of Education, 2018, p. 21-28.

COSTA, L. **Metáforas do mosaico**: Timor Leste em Ruy Cinatti e Luis Cardoso. Tese (Doutorado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2012, 169 f.

COULMAS, F. **Escrita e Sociedade**. Tradução Marcos Bagno. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

DAGNINO, R. O pensamento latino-americano em ciência, tecnologia e sociedade (PLACTS).

DANDHA, AMITA. **Construindo um novo léxico dos direitos humanos**: convenção sobre os direitos das pessoas com deficiências. Sur - Revista Internacional de Direitos Humanos Ano 5 • Número 8 • São Paulo • Junho de 2008. Pp.42-59

DAVIES, A. C. **Reflexive Ethnography**: a guide to researching selves and others. Routledge, Londres, 1999.

DENZIN, N; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. 2ª ed. Trad. S. R. Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 15-42.

DIAS, J. **A linguagem do parto**: discurso, corpo e identidade. Campinas, SP: Pontes, 2015.

DIAS, J. de F.; COROA, M. L. M. S.; LIMA, S. C. de. **Criar, resistir e transgredir**: pedagogia crítica de projetos e práticas de insurgências na educação e nos estudos da linguagem. Cadernos de Linguagem e Sociedade, [S. l.], v. 19, n. 3, p. 29–48, 2018. DOI: 10.26512/les.v19i3.18628. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/18628>. Acesso em: 27 out. 2021.

DINIZ, D.; BARBOSA, L.; SANTOS, W. R. **Deficiência, Direitos Humanos e Justiça**. SUR - Revista Internacional de Direitos Humanos. v.6, n.11, dez-2009. p.65-77. Disponível em:

[http://repositorio.bce.unb.br/bitstream/10482/8216/1/ARTIGO\\_DeficienciaDireitosHumanos.pdf](http://repositorio.bce.unb.br/bitstream/10482/8216/1/ARTIGO_DeficienciaDireitosHumanos.pdf). Acesso em: jun/2016

DINIZ, D. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2012.

\_\_\_\_\_. **Deficiência e políticas sociais**: entrevista com Colin Barnes. Ser Social, Brasília, DF, v. 15, p. 237-251, 2013.

DUARTE, R. **Entrevistas em pesquisas qualitativas**. Educar, Curitiba, Editora UFPR, n. 24, p. 213-225, 2004.

ESCRIVÃO FILHO, A.; SOUSA JUNIOR, J. G. Para um debate teórico-conceitual e político sobre os direitos humanos. In: DELGADO, A. L. de M. (org.) [et al.]. **Gestão de políticas públicas de direitos humanos**. Brasília: Enap, 2016. 341 p.

FABRÍCIO, B. F.; LOPES, L.P. da M. **Discursos e vertigens**: identidades em xeque em narrativas contemporâneas. Juiz de Fora: Veredas – Rev. Est. Ling., v. 6, n. 2, p. 11-29, jul./dez., 2002.

FAIRCLOUGH, N. Discurso, mudança e hegemonia. In: PEDRO, E. R. (Org.). **Análise Crítica do Discurso**: uma perspectiva sócio-política e funcional. Lisboa: Editorial Caminho, 1997. p. 77-104.

\_\_\_\_\_. **Discurso e mudança social**. Trad. I. Magalhães. Brasília: ed UnB:2001.

\_\_\_\_\_. **Analysing discourse**: textual analysis fro social research. London: Routledge, 2003.

\_\_\_\_\_. **A dialética do discurso**. Tradução de R. Barreto. In: **Revista Teias**, [S.l.], v. 11, n. 22, 10 pgs., ago. 2010.

\_\_\_\_\_. A dialética do discurso. In: MAGALHÃES, I. (Org.) **Discursos e práticas de letramento**: pesquisa etnográfica e formação de professores. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2012. p. 93-110.

FAIRCLOUGH, N.; JESSOP, B.; SAYER, A. Critical realism and semiosis. In: JOSEPH, J.; ROBERTS, J. Realism discourse and deconstruction. London and New York: Routledge, 2004.

FEENBERG, A. Construtivismo e a teoria crítica da tecnologia. Ciclo de palestras “Teoria Crítica da Tecnologia”. 5ª Conferência. 23/04/2010.

\_\_\_\_\_. Marcuse ou Habermas: duas críticas da tecnologia. In: NEDER, R. T. (org.). **A teoria crítica de Andrew Feenberg**: racionalização democrática, poder e tecnologia. Brasília: Observatório do Movimento pela Tecnologia Social na América Latina (OBMTS), CDS, UnB, Capes, 2010.

FERREIRA, R. Ruberval. RAJAGOPALAN, Kanavillil (Orgs.) Apresentação. **Um mapa da crítica nos estudos da linguagem e do discurso**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. ISBN 978-85-7113-7257. 313p

FLICK, U. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009a. (Coleção Pesquisa Qualitativa)

\_\_\_\_\_. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009b.

FLORINDO, Girlane M. F.; CONCEIÇÃO, Mariney P. **Identidades, investimento e comunidades imaginadas de aprendizes de Braille**. **The Specialist**, [S.l.], v. 41, n. 2, jul. 2020. ISSN 2318-7115. Disponível em:

<https://revistas.pucsp.br/esp/article/view/46222/32510>>. Acesso em: 01 ago. 2020.

FLORINDO, G. M. F.; SANTOS, S. K. da L. **Tecnologia assistiva e envelhecimento no contexto da deficiência visual**: um caso de construção de letramentos. Brasília: Revista Thema, v. 17, n. 2, 2020.

FOLWER, R.; KRESS, G. Critical linguistics. In: FOWLER, R. et al. **Language and control**. Londres: Routledge and Kegan Paul, 1976, p. 185-213.

FONSECA, A.; MELLO, C.; PESSANHA, E. A. de M.; GUTIERREZ, E. O.; FLORINDO, G. F.; PIMENTEL, V. Ação comunicativa e teoria crítica da tecnologia de Andrew Feenberg: diálogos possíveis a partir de minoria linguística surda, agricultura familiar e igualdade racial. In: Teoria Crítica da tecnologia: experiências brasileiras. In: NEDER, R. (org.) **Teoria Crítica da Tecnologia – experiências brasileiras**. Observatório do Movimento pela Tecnologia Social na América Latina (OBMTS)-UnB, 2013, pp.87-109.

FOUCAULT, M. **Estratégia, poder-saber**. Ditos & Escritos I. Trad. Vera Lúcia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

\_\_\_\_\_. **De outros espaços**. In: Architecture, Mouvement, Continuité, 1984, <http://www.rizoma.net/interna.php?id=169&secao=anarquitectura>

\_\_\_\_\_. 1977 – Poder e Saber. In: FOUCAULT, M. **Estratégia, Poder-Saber**. Coleção Ditos & Escritos. Rio de Janeiro, Editora Forense Universitária, 2012. 3ª ed. pp. 218-235.

\_\_\_\_\_. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 24. ed. São Paulo: Edições Loyola, [1971] 2014.

FOWLER, R. On critical linguistics. In: CALDAS-COULTHARD, C. R.; COULTHARD, M. (Orgs.). **Texts and practices: readings in critical discourse analysis**. London: Routledge, 1996. p. 3-14.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011 (1996).

\_\_\_\_\_. **Conscientização**. Tradução de Tiago José Risi Leme. São Paulo: Cortez, 2016.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Paz e Terra: São Paulo/ Rio de Janeiro, 2020. 27ª ed.

GAUDENZI, Paula; ORTEGA, Francisco. **Problematizando o conceito de deficiência a partir das noções de autonomia e normalidade**. Ciência & Saúde nº 21, v. 10. Fiocruz: Rio de Janeiro, 2016. pp. 3061-3070.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Trad. F. Wrobel. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

GÉRIN-LAJOIE, D. **A aplicação da etnografia crítica nas relações de poder**. Revista Lusófona de Educação, 2009, 14, p.13-27.

GIDDENS, A. **Modernidade e identidade pessoal**. Trad. M.V. de Almeida. Oeiras. Portugal: Celta, 1997.

\_\_\_\_\_. **Modernidade e identidade**. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

GINZBURG, J. **Cegueira e Literatura**. Aletria: Revista de Estudos de Literatura, [S.l.], p. 53-64, dez. 2003. ISSN 2317-2096. Disponível em: <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/aletria/article/view/2233>>. Acesso em: 08 mar. 2021. doi:<http://dx.doi.org/10.17851/2317-2096.11.0.53-64>.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação de identidade deteriorada**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

GRAMSCI, A. **A Gramsci reader: selected writings, 1916-1935**. Organizado por David Forgacs. London: Lawrence and Wishart, 1988.

GUBER, R. **La etnografia: Método, campo y reflexividad**. 1ª ed. 3ª reimpr. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2016. 160 p.

HALL, S. **A identidade em questão: a identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro – 7. ed. - Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HALLIDAY, M. A. K. **Language as social semiotic: the social interpretation of language and meaning**. London: Edward Arnold, 1978.

\_\_\_\_\_. **An introduction to Functional Grammar**. 2.ed. Londres: Arnold, 1994 [1985].

HALLIDAY, M. A. K., & MATTHIESSEN, C. M. I. M. (2004). **An Introduction to Functional Grammar**. Londres: Edward Arnold, 2004.

HANNAM, K.; SHELLER, M.; URRY, J. **Editorial: Mobilities, Immobilities and Moorings**. ResearchGate, 2006. Disponível em: (PDF) Editorial: Mobilities, Immobilities and Moorings (researchgate.net). Acesso em: 03/2021.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. Tradução de A. Sobral e M. Gonçalves. São Paulo: Loyola, 1992.

HEATH; STREET, B. V. **Ethnography: approaches to language and literacy research**. New York: Teachers College Press, 2008.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução de M. Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

HOOKS, B. **Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática**. São Paulo: Elefante, 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico 2010**. Características gerais da população, Religião e Pessoas com Deficiência: publicação completa. Rio de Janeiro: IBGE, 2011.

JONES, K. MARTIN-JONES, M.; BHATT, A. A construção de uma abordagem crítica, dialógica para a pesquisa sobre o letramento multilíngue – diários de participantes e entrevistas. In: MAGALHÃES, I. (org.) **Discursos e práticas de letramento**. Campinas: Mercado das Letras, 2012. p.111-158.

KALMAN, J. **Saber lo que es la letra**. México: Siglo XXI, 2004.

KASTRUP, V. **A invenção na ponta dos dedos: a reversão da atenção em pessoas com deficiência visual**. Psicologia em Revista, Belo Horizonte, v. 13, n. 1, p. 69-90, jun. 2007.

KITTAY, E. **Equality, dignity and disability**. Perspectives on Equality: The Second Seamus Heaney Lectures, 2005, 95-122.

KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. São Paulo: Mercado de Letras, 1995.

\_\_\_\_\_. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A.B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 2008. 294 p.

LACLAU, E. **Emancipation(s)**. Londres: Verso, 1996.

LANNA JÚNIOR, M. C. M. (Comp.). **História do Movimento Político das Pessoas Com Deficiência no Brasil**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos de Pessoa com Deficiência, 2010. 443p.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. **Metáforas da vida cotidiana**. Coordenação de tradução: Mara Sophia Zanotto. Campinas (SP): Mercado de Letras, 2002.

LE BRETON, D. **Antropologia dos Sentidos**. Tradução de Francisco Morás. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

LEMOES, A. **Cultura da Mobilidade**. Revista FAMECOS: mídia, cultura e tecnologia, núm. 40, dezembro, 2009, pp. 28-35 Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul Porto Alegre, Brasil.

LEMOES, A; JOSGRILBERG, F. **Comunicação e Mobilidade: aspectos socioculturais das tecnologias móveis de comunicação no Brasil**. Salvador: EDUFBA, 2006. 156 p.

LESBAUPIN, Ivo. **As classes Populares e os Direitos Humanos**. Petrópolis: Editora: Vozes, 1984.

LIMA, B. F. A.; MAGALHÃES, I. **Ordem visiocêntrica do discurso: uma proposta de reflexão teórica sobre letramentos de pessoas com deficiência visual**. D.E.L.T.A., São Paulo, v. 34, n. 4, 2018.

LIMA, B. F. A. **Múltiplos letramentos de pessoas com deficiência visual: uma pesquisa discursiva de caráter etnográfico**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, 2015.

LIMA, T. de A. R. **Entrevista com Graça Graúna, escritora indígena e professora da universidade de Pernambuco**. Rio de Janeiro: Palimpsesto, n. 20, ano 14, 2015, p. 136-149.

LISPECTOR, C. **Laços de família**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

MAGALHÃES, I. Práticas discursivas de letramento: a construção da identidade em relatos de mulheres. In: KLEIMAN, A.B. (Org.) **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 1995, p. 201-235.

\_\_\_\_\_. **Eu e tu**: a constituição do sujeito no discurso médico. Brasília: Thesaurus, 2000.

\_\_\_\_\_. Teoria crítica do discurso e texto. In: **Linguagem em (Dis)curso**. v. 4, n. Especial, Tubarão: Ed. Unisol, 2004.

\_\_\_\_\_. Discurso, ética e identidades de gênero. In: MAGALHÃES, I.; GRIGOLETTO, M.; CORACINI, M. J. (Org.) **Práticas identitárias, língua e discurso**. São Carlos: Claraluz, 2006. P.71-96.

\_\_\_\_\_. **Textos e práticas socioculturais**: discursos, letramentos e identidades. Linha D'Água. 24. 41. 10.11606/issn.2236-4242.v24i2p41-57, 2011.

\_\_\_\_\_. **Discursos e Práticas de Letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

\_\_\_\_\_. Agenciamento e exclusão no atendimento educacional a estudantes com deficiência. In: PINTO, J.; FABRÍCIO, B. **Exclusão social e microrresistências**: a centralidade das práticas discursivo-identitárias. Goiânia: Cãnone Editorial, 2013. PP.355-368.

\_\_\_\_\_. Crítica social e discurso. In: FERREIRA, R. Ruberval. RAJAGOPALAN, Kanavillil (Orgs.) Apresentação. **Um mapa da crítica nos estudos da linguagem e do discurso**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. ISBN 978-85-7113-7257. 313p

\_\_\_\_\_. Protagonismo da linguagem: textos como agentes. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 17, n.4, p. 575-598, 2017a.

\_\_\_\_\_. Um método de análise textual para o estudo da prática social. In: MAGALHÃES, L. **Análise de Discurso Crítica e Comunicação**. Teresina: EDUFPI, 2017b, p. 15-50

\_\_\_\_\_. **Ideologias linguísticas no estudo do discurso**: educação inclusiva e questões contemporâneas. *Discurso & Sociedad*, Vol. 13(1), 2019a, 04-28 10.

\_\_\_\_\_. **Taking Account of Discourses, Literacy Practices and Uses of Texts in Ethnographic Research on Educational Inclusion**: Insights from two Studies in Brazil. *INTERNATIONAL JOURNAL OF THE SOCIOLOGY OF LANGUAGE*, v. 259, p. 133-159, 2019b.

MAGALHÃES, I.; MARTINS, A. R.; RESENDE, V. M. **Análise de discurso crítica**: um método de pesquisa qualitativa. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2017.

MANGUEL, A. **Uma história da leitura**. Tradução: Pedro Maia soares. Companhia das Letras, 2004.

**Manifesto da IFLA/UNESCO sobre bibliotecas públicas 1994**. Disponível em: <<http://archive.ifla.org/VII/s8/unesco/port.htm>>. Acesso em: 20 ago. 2018

MARTINS, B. S. Deficiência e política: vidas subjugadas, narrativas insurgentes. In: MORAES, M.; KASTRUP, V. **Exercícios de Ver e Não Ver**: Arte e Pesquisa COM Pessoas com Deficiência Visual. Rio de Janeiro: Nau, 2010, p. 240-263.

\_\_\_\_\_. **A modernidade segundo Louis Braille**. Rio de Janeiro: Benjamin Constant, 2014.

\_\_\_\_\_. **E se eu fosse cego**: narrativas silenciadas da deficiência. Porto: Afrontamento, 2006.

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

MASSUMI, B. **Politics of affect**. Kindle Edition. Cambridge: Polity Press, 2015.

MEIRELES, C. **Vaga música**. 2. ed. São Paulo: Global, 2013.

MELO, J. C.; SOUZA, H. V. de L.; BARBOSA, R.; ITURRI, J. A.; WASEN, H.A.; AGUSTINHO, D. P.; ARAÚJO, M. P. de. Teoria Crítica da Tecnologia: a influência do determinismo tecnológico na decisão de aproveitamento hidrelétrico do Rio Xingu para a construção da usina de Belo Monte no Estado do Para no Brasil. In: NEDER, R. (org.) **Teoria Crítica da Tecnologia – experiências brasileiras**. Observatório do Movimento pela Tecnologia Social na América Latina (OBMTS)-UnB, 2013, pp. 45-85.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

MIGNOLO, Walter D. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto. In: Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel. **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.

MORIN, Edgar. **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. São Paulo: Cortez, 2005.

NEDER, R. A teoria da instrumentalização vista de sua dimensão pragmática: três processos resilientes. Ciclo de palestras Teoria Crítica da Tecnologia. 6ª Conferência. 26/04/2010.

\_\_\_\_\_. O que (nos) quer dizer a teoria crítica da tecnologia. In: NEDER, R. (org.) **Teoria Crítica da Tecnologia – experiências brasileiras**. Observatório do Movimento pela Tecnologia Social na América Latina (OBMTS) CDS,UnB, CAPES, 2010.

NORTON, B. **Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change**. Harlow, England: Longman/Pearson Education, 2000.

NUERNBERG, A. H. Rompendo barreiras atitudinais no contexto do ensino superior. In: Anache, A. A. e Silva, L. R. (Orgs.). **Educação Inclusiva: experiências profissionais em Psicologia**. Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2009.

\_\_\_\_\_. **Contribuições de Vigotski para a educação de pessoas com deficiência visual**. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 13, n. 2, p. 307-316, abr./jun. 2008. Acesso em ago. de 2020.

OLIVEIRA, C. de M. **A política dos afetos: uma análise da relação obra-corpo-mundo como produção de potência de vida**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Instituto de cultura e Arte, Programa de PósGraduação em Artes, Fortaleza, 2019. 156 f.: il. color.

OLIVEIRA, J. V. G. de. **Do essencial invisível: arte e beleza entre os cegos**. Rio de Janeiro: Revan: Faperj, 2002.

OLIVEIRA, M. R. de J. **Discurso e Letramentos de Estudantes com Deficiência Intelectual no Contexto da Educação Inclusiva do Distrito Federal**. 200 f., IL. Dissertação (Pós-Graduação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

PACHECO, Dalmir. **Deficiência e Política Pública: reflexões sobre humanos invisíveis**. Editor: Dalmir Pacheco, 2016. ISBN: 978-85-922321-0-8

PAPEN, U. Writing in Healthcare Contexts: Patients, Power and Medical Knowledge. In: BARTON, D.; PAPEN, U. (Orgs.). **The anthropology of writing**. Londres: Continuum, 2010. p. 145-165.

PARDO, M. L. Descolonização do conhecimento nos estudos do discurso. In: RESENDE, V. M.(Org.) **Decolonizar os estudos críticos do discurso**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019.

PASCHOAL, C. L.L. **Lembranças e esquecimentos em narrativas de si: uma bricolagem de fragmentos de vida de pessoas cegas**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Memória Social. Universidade Federal do Rio de Janeiro-UniRio, 2017.

PEDRO, E. (Org.). **Análise Crítica do Discurso: uma perspectiva sociopolítica e funcional**. Lisboa: Editorial Caminho, 1997.

PELLANDA, E. C. Comunicação móvel no contexto brasileiro. In: LEMOS, A.; JOSGRILBERG, F. (orgs.). **Comunicação e mobilidade: aspectos socioculturais das tecnologias móveis de comunicação no Brasil**. Salvador: EDUFBA, 2009.

PETIT, M. **El arte de la lectura en tiempos de crisis**. Tradução de Diana Luz Sánchez. Madrid: Editorial Oceano S.L., 2009.

\_\_\_\_\_. **Entrevista com Michèle Petit, autora de 'A arte de ler'**. [Entrevista concedida a] Guilherme Freitas. O Globo, fevereiro de 2010.

PIEIDADE, Vilma. **Dororidade**. São Paulo: Editora Nós, 2017.

Primeiro Dia Mundial do Braille destaca importância da linguagem escrita para os direitos humanos. Nações Unidas Brasil, 2019. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/82059-primeiro-dia-mundial-do-braille-destaca-importancia-da-linguagem-escrita-para-os-direitos>. Acesso em: 04/01/2021.

QUEIROZ, A. S. de. **Educação Crítica decolonial e agenciamentos: um estudo etnográfico-discursivo sobre o Programa Mulheres Inspiradoras**. 293 f., il. Dissertação (Doutorado em Linguística) — Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RAMALHO, V.; RESENDE, V. M. **Análise de discurso (para a) crítica**: O texto como material de pesquisa. Campinas: Pontes Editores, 2011.

RESENDE, V. de M. **Análise de Discurso Crítica e etnografia**: o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua, sua crise e o protagonismo juvenil. Tese (doutorado em Linguística) – Universidade de Brasília, 2008.

\_\_\_\_\_. **A violação de direitos da população em situação de rua e a violência simbólica**: representação discursiva no jornalismo on-line. ALED/Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso, v. 15, 2015a, p. 71-92.

\_\_\_\_\_. **Violência simbólica**: representação discursiva da extrema pobreza no Brasil – relações entre situação de rua e vizinhança. Discurso & Sociedad, n. 9, 2015b, p. 106-128.

\_\_\_\_\_. **M. Análise de Discurso Crítica**: reflexões teóricas e epistemológicas quase excessivas de uma analista obstinada. In: RESENDE, V. M.; REGIS, J. F. da S. (Orgs.). **Outras Perspectivas em análise de discurso crítica**. São Paulo: Pontes Editores, 2017.

\_\_\_\_\_. M. Perspectivas Latino-Americanas para decolonizar os estudos críticos do discurso. In: RESENDE, V. M. (Org.) **Decolonizar os estudos críticos do discurso**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019.

RESENDE, V. M.; RAMALHO, V. **Análise de Discurso Crítica**. São Paulo: Contexto, 2016.

RIOS, G. **Letramento, discurso e gramática funcional**. Cadernos de Linguagem e Sociedade, Brasília, DF, v. 11, n. 2, p. 167-183, 2010.

\_\_\_\_\_. **Letramentos do mundo da vida e letramentos de sistemas**: revisitando os letramentos dominantes. Signótica, Goiânia, v. 25, n. 2, p. 327-348, jul./dez. 2013.

RIOS, G. V. Usos e valores da leitura e da escrita em duas localidades urbanas socioeconomicamente direnciadas. In: MAGALHÃES, I. (Org.) **Discursos e práticas de letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2012. P. 196 -226.

RIOS, G. A.; HERADÃO, J. G. Audiodescrição na escola: ampliando oportunidades de aprendizagem. In: COSTA, M. da P. R. da. **Educação Especial**: sugestões de recursos para os ambientes educacionais inclusivos. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013. p. 11-28.

RODRIGUES, D. **Equidade e Educação Inclusiva**. Prefácio de António Nóvoa. Coleção A Página. Portugal: Profedições, 2013.

RODRIGUES, L. V. **O olhar profundo de um cego**. Jornal de Colombo, a notícia na hora certa, 2020. Disponível em: <https://www.jornaldecolombo.com.br/coluna/luiz-vanderlei-rodrigues/o-olhar-profundo-de-um-cego/>. Acesso em: 21/07/2021.

SÁ, Elizabete D. de. Informática para as pessoas cegas e com baixa visão. In: MEC/SEESP/SEED. **Formação à distância de professores para atendimento educacional especializado**. SEESP/SEED/MEC. Brasília, 2007. Pp.

SANTAELLA, L. **Gêneros discursivos híbridos na era da hipermídia**. Revista Bakhtiniana, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 206-216, ago./dez. 2014.

SANTOS, A. **O Cego, o Espaço, o Corpo e o Movimento**. Revista Benjamin Constant, Rio de Janeiro, p. 09-11, 1999.

SANTOS, A. D. P. dos; MEDOLA, F. O.; PASCHOARELLI, L.C.; LANDIM, P. da C. **Tecnologia assistiva para pessoas com deficiência visual**: uma análise da produção tecnológica no Brasil. Cadernos de Prospecção – Salvador, v.11, n.5 – Ed. Espec. pp.1592-1512.

SANTOS, A. D. P dos; MEDOLA, F. O.; PASCHOARELLI, L. C.; LANDIM, P. da Cruz. **Tecnologia Assistiva para Pessoas com tecnológica no Brasil**. Cadernos de Prospecção – Salvador, v. 11, n. 5 – Ed. Esp. VIII ProspecCT&I, p. 1502-1512, dezembro, 2018.

SANTOS, B. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. Coleção para uma novo censo comum. 3ª Edição. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, B. de S. **Pela mão de Alice: o social e o político na Pós-Modernidade**. Porto: Afrontamento, 1999.

\_\_\_\_\_. **Renovar a Teoria Crítica e Reinventar a Emancipação Social**. Tradução Mouzar Benedito. São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS, S. K. da S. de L. **Usuários surdos e acessibilidade à informação em sítios web do governo brasileiro**. Tese (Doutorado em Ciência da Informação). Universidade de Brasília, 2019.

SANTOS, W. S. Níveis de interpretação na entrevista de pesquisa interpretativa com narrativas. In: BASTOS, L. C.; SANTOS, W.S. **A entrevista na pesquisa qualitativa: perspectivas em análise da narrativa e da interação**. Rio de Janeiro: Quartet: Faperj, 2013. p. 21-35.

SAYER, A. **Realism and social Science**. Sage Publications: London, 2000.

SCRIBNER, S.; COLE, M—. **The psychology of literacy**. Cambridge: Harvard University Press, 1981.

SEGATO, R. **Território, soberania e crimes de segundo Estado: a escritura nos corpos das mulheres de Ciudad Juárez**. Revista Estudos Feministas, Florianópolis, maio-agosto/2005, v.13, n. 2 p. 265-285.

\_\_\_\_\_. **Gênero e Colonialidade: em busca de chaves de leitura e de um vocabulário estratégico descolonial**. Tradução de Rose Barboza. E-cadernos CES, 18, 2012, p. 106-131.

SILVA, J. A. da. **A construção de múltiplos letramentos por um estudante com deficiência visual: entre docentes, discentes e família**. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília. Brasília, 2020.

SILVA, N. B. da. **Identidades, vozes e presenças indígenas na Universidade de Brasília sob a ótica da Análise de Discurso Crítica** / Núbia Batista da Silva; orientador Juliana de Freitas Dias. -- Brasília, 2017.

SILVA, R. A. P. da. **Travessias literárias em perspectiva interacionista: teoria e prática**. Brasília/ Arinos: Secretaria da Cultura de Minas Gerais, 2016.

SILVA, V. **A política da diferença: educadores intelectuais surdos em perspectiva**. Florianópolis: Publicações do IF-SC, 2011.

SOUSA, J. B. de. Mídias Digitais: acessibilidade na web e os desafios para a inclusão informacional. In: NUNES, P. (Org.) **Mídias Digitais e Interatividade**. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 397 p. 2009. p. 275 – 294.

\_\_\_\_\_. **O que vê a cegueira: a escrita Braille e sua natureza semiótica**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015. 196 p.

SOUSA SANTOS, B. **Pela mão de Alice: o social e o político na Pós-Modernidade**. Porto: Afrontamento, 1999.

SOUSA SANTOS, B. de; MARTINS, B. S. **O Pluriverso dos Direitos Humanos: A Diversidade das Lutas pela Dignidade**. 1 ed., Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SOUSA SANTOS, B. S. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. Porto: Afrontamento, 2000.

\_\_\_\_\_. **A cruel pedagogia do vírus**. Lisboa: Edições Almedina, 2020.

SOUZA, A. L. S. **Letramentos de Reexistência: culturas e identidades no movimento hip-hop**. Orientador: Angela Del Carmen Bustos Romero de Kleiman. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, 2009.

SOUZA, J. **A Invisibilidade da Luta de Classes ou a Cegueira do Economicismo**. 2012. Disponível em: [http://www.mom.arq.ufmg.br/mom/02\\_babel/textos/jesse-invisibilidade.pdf](http://www.mom.arq.ufmg.br/mom/02_babel/textos/jesse-invisibilidade.pdf). Acesso em: 06/2020.

SPIVAK, G. **Pode o subalterno falar?** Trad. ALMEIDA, Sandra. [et al] Belo Horizonte: UFMG, 2000.

STRECK, D. R.; MORETTI, C. Z.; PITANO, S. de C. Paulo Freire na América Latina tarefas daqueles/as que se deslocam por que devem. In: GADOTTI, M.; CARNOY, M. (org.) **Reinventando Freire: a práxis do Instituto Paulo Freire**. São Paulo: Instituto Paulo Freire. Lemann Center / Stanford Graduate School of Education, 2018, p. 37-46.

STREET, B. V. **Literacy in theory and practice**. London: Cambridge University Press, 1984.



\_\_\_\_\_. **Eventos de letramento e práticas de letramento:** teoria e prática nos Novos Estudos do Letramento. In: MAGALHÃES, I. (Org.) Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012. pp. 69-92.

\_\_\_\_\_. **Políticas e práticas de letramento na Inglaterra:** uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil. Caderno Cedes, v. 33, n. 89, p. 51-71, 2013.

\_\_\_\_\_. **Letramentos sociais:** abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TERRA, M. R. **Letramento & letramentos:** uma perspectiva sócio-cultural dos usos da escrita. São Paulo: D.E.L.T.A., 29:1, 2013 (29-58).

THOMAS, J. **Doing Critical Ethnography.** Newbury Park: Sage, 1993.

THOMPSON, J. **Ideologia e cultura moderna:** teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. 6.ed. Tradução de Carmen Grisci. Petrópolis: Vozes, 2002.

VAN DIJK, T. A. Análise crítica do discurso. In: TOMAZI, M.M.; ROCHA, L. H. P. da; POMPEU, J. C. (Org.) **Estudos discursivos em diferentes perspectivas:** mídia, sociedade e direito. São Paulo: Terracota Editora, 2016. 232 p.

VAN LEEUWEN, T. **A representação dos atores sociais.** In: Pedro, E. R. (Org.) **Análise Crítica do Discurso:** uma perspectiva sociopolítica e funcional. Lisboa: Caminho, 1997, p. 169-222.

VERINE, B. **Não podemos ver, não devemos tocar:** quais as repercussões dessa máxima no discurso das pessoas cegas? II colóquio. Ver e não ver. Rio de Janeiro: outubro de 2013, pp.6-19. (hal-00873545)

VIEIRA, V.; RESENDE, V.M. **Análise de discurso (para a) crítica:** O exto como material de pesquisa. 2ª ed. Campinas, SP: pontes Editores, 2016.

VYGOTSKI, L. S. **El niño ciego.** En L. S. Vygotski, Obras Escogidas V: Fundamentos de defectología (pp. 99-113). Madrid: Visor, 1997a [1934].

\_\_\_\_\_. **Los problemas fundamentales de la defectología contemporánea.** En L. S. Vygotski, Obras Escogidas V: Fundamentos de defectología (pp. 11-40). Madrid: Visor, 1997b [1934].

WALSH, C (Ed.). **Pedagogías decoloniales:** prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.

WELLS, H.G. Em terra de cego. In: CALVINO, I. **Contos Fantásticos do século XIX escolhidos por Ítalo Calvino.** São Paulo: Companhia das Letras, p. 493, 2004.

WODAK, R. Do que trata a ACD: um resumo de sua história, conceitos importantes e seus desenvolvimentos. Revista Linguagem em (Dis)curso, v. 4, n. especial, 2004. Disponível em: [http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem\\_Discurso/article/view/297/31](http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/297/31). Acesso em: 27 fev. 2018.

YUNES, E. **Pensar a leitura.** São Paulo: Loyola, 2003.

## CAPA-POSFÁCIO

A capa ilustrativa para as considerações finais, neste trabalho denominada Posfácio, representa uma bricolagem-síntese com fotografias de minha autoria e outras imagens disponibilizadas nos sites: <https://www.freepik.com/>; <https://unsplash.com/>.

## *APÊNDICE*

## *Apêndice*

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

TÍTULO DO PROJETO: “TRAJETÓRIAS DE FAMÍLIAS E A ESCOLA INCLUSIVA:  
DISCURSO, LETRAMENTO E CRÍTICA SOCIAL”

Coordenadora: Profa. Maria Izabel Santos Magalhães

Você está sendo convidado(a) a participar desta pesquisa, mas a qualquer momento poderá deixar de participar.

1) DADOS DO(A) PARTICIPANTE

Nome: \_\_\_\_\_  
 Sexo: ( ) M ( ) F  
 Documento de Identidade No: \_\_\_\_\_  
 Data de Nascimento: \_\_/\_\_/\_\_\_\_\_  
 Endereço: \_\_\_\_\_  
 Complemento: \_\_\_\_\_  
 Cidade: \_\_\_\_\_  
 CEP: \_\_\_\_\_ - \_\_\_\_  
 Tel.: \_\_ \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_

2) DADOS DO(A) RESPONSÁVEL LEGAL

Nome: \_\_\_\_\_  
 Sexo: ( ) M ( ) F  
 Documento de Identidade No: \_\_\_\_\_  
 Data de Nascimento: \_\_/\_\_/\_\_\_\_\_  
 Endereço: \_\_\_\_\_  
 Complemento: \_\_\_\_\_  
 Cidade: \_\_\_\_\_  
 CEP: \_\_\_\_\_ - \_\_\_\_  
 Tel.: \_\_ \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_

3) DADOS SOBRE A PESQUISA

Título: “Trajetórias de Famílias e a Escola Inclusiva: Discurso, Letramento e Crítica Social”  
 Pesquisador(a): \_\_\_\_\_  
 Cargo ou função: \_\_\_\_\_  
 Curso: \_\_\_\_\_  
 Documento de Identidade No: \_\_\_\_\_  
 Endereço: \_\_\_\_\_  
 Complemento: \_\_\_\_\_  
 Cidade: \_\_\_\_\_  
 Tel.: \_\_ \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_

4) AVALIAÇÃO DE RISCO DA PESQUISA: SEM RISCO

5) DURAÇÃO DA PARTICIPAÇÃO: 3 MESES

6) EXPLICAÇÕES SOBRE A PESQUISA

6.1 Justificativa e objetivo

Você está sendo convidado(a) a responder algumas perguntas sobre a linguagem, a leitura e a escrita em diversos momentos da vida de sua família, sobre a inclusão de pessoas com deficiência na escola, a forma como vocês se relacionam na família e na comunidade, no local de residência, e também a relação na sala de aula e com profissionais do ensino. Sua participação é muito importante, pois vai nos ajudar a conhecer melhor as famílias das pessoas com deficiência, a relação entre alunos e alunas na sala de aula e entre as famílias e profissionais do ensino. Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa e asseguro-lhe que seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-la. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, entrevistas, arquivos de gravação, ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável pela pesquisa.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

#### 6.2 PROCEDIMENTOS QUE SERÃO ADOTADOS:

A coleta de dados será realizada por meio de entrevistas (conversas previamente agendadas e de duração entre 60 e 150 minutos) e observação participante (observação de estudantes em sala de aula) e coleta de artefatos (digitalização de documentos e fotos). É para estes procedimentos que você está sendo convidado(a) a participar. Sua participação na pesquisa não implica nenhum risco.

#### 6.3 BENEFÍCIOS DA PESQUISA PARA VOCÊ E SUA COMUNIDADE:

O conhecimento sobre a realidade da inclusão de pessoas com deficiência na escola e sobre a relação entre as famílias e profissionais do ensino vai garantir mais qualidade no processo de inclusão.

#### 6.4 BENEFÍCIOS ALTERNATIVOS:

Esclarecemos que você não receberá dinheiro para participar da pesquisa.

#### 6.5 EXPLICAÇÕES SOBRE GARANTIAS DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA:

- a) Confidencialidade – como informado anteriormente, seu nome não será divulgado em nenhum momento.
- b) Acesso, a qualquer tempo, às informações sobre procedimentos, riscos e benefícios relacionados à pesquisa, inclusive para esclarecer eventuais dúvidas. Endereço e telefone para contatos do(s) pesquisador(es):

Nome: Profa. Maria Izabel Santos Magalhães

Endereço: Programa de Pós-Graduação em Linguística, Instituto Central de Ciências (ICC), Ala Sul, Campus Universitário Darcy Ribeiro, Asa Norte, 70919-900 Brasília-DF.

Telefone (61) 31077100, 31077049, 31077050

E-mail: ilsecpos@unb.br

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília - CEP/IH. As informações com relação à assinatura

do TCLE ou os direitos do sujeito da pesquisa podem ser obtidas através do e-mail do CEP/CHS (cep\_chs@unb.br) ou no telefone 3107-1947.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa e a outra com você.

Brasília, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

---

Assinatura da participante

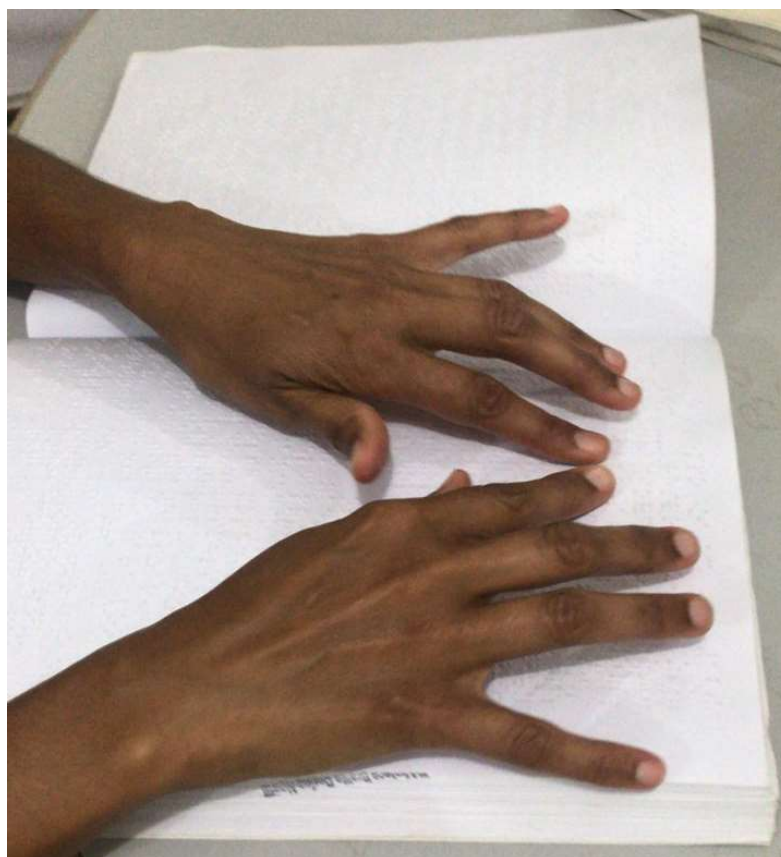
---

Assinatura da pesquisadora

*Anexos*

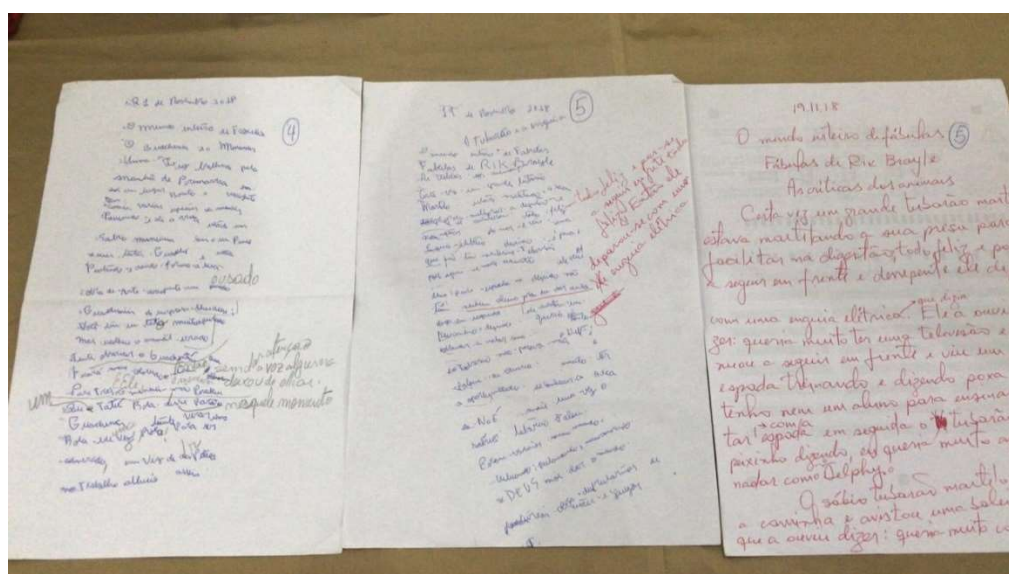
## FOTOS DE ALGUMAS SITUAÇÕES DE LEITURA E ESCRITA DOS PARTICIPANTES COM DV

Foto 1: Leitura tátil (leitura em braile)



Fonte: Acervo da Pesquisadora (2018/2019).

Foto 2: Produção escrita de Edvaldo – persistência no uso da caneta (tinta)



Fonte: Acervo da Pesquisadora (2018/2019).

Foto 3: O grupo de pessoas com DV utilizando o celular



Fonte: Acervo da Pesquisadora (2018/2019).

Foto 5: Máquina de dalilografia braille



Fonte: Acervo da Pesquisadora (2018/2019).



Foto 6: Volumes referentes aos livros da Bíblia em braille – foto tirada numa visita À casa de um dos participantes



Fonte: Acervo da Pesquisadora (2018/2019).

Foto 7: Dorina Nowill – Pessoa com DV que criou a fundação que leva seu nome, A qual é patrona da Biblioteca Braille do Distrito Federal



Fonte: [https://www.fundacaodorina.org.br/wp-content/uploads/2017/03/Imagens\\_Site\\_Livrodorina.jpg](https://www.fundacaodorina.org.br/wp-content/uploads/2017/03/Imagens_Site_Livrodorina.jpg)

