



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
ESTUDOS LINGUÍSTICOS



RUTILÉIA MARIA DE LIMA PORTES VITAL

PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL E SUAS EXPERIÊNCIAS DE
LEITURA COM LEDORES, LEITORES E COM OS RECURSOS DE
TECNOLOGIA DIGITAL ASSISTIVA

UBERLÂNDIA
2023

RUTILÉIA MARIA DE LIMA PORTES VITAL

**PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL E SUAS EXPERIÊNCIAS DE
LEITURA COM LEDORES, LEITORES E COM OS RECURSOS DE
TECNOLOGIA DIGITAL ASSISTIVA**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL), do Instituto de Letras e Linguística (ILEEL), da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), como exigência parcial para obtenção do título de Doutoraem Estudos Linguísticos.

Área de concentração: Estudos em Linguística e Linguística Aplicada.

Orientador: Prof. Dra. Filma Maria de Mello

UBERLÂNDIA
2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

V836p
2023

Vital, Rutiléia Maria de Lima Portes, 1981-
Pessoas com deficiência visual e suas experiências de leitura com
leitores, leitores e com os recursos de tecnologia digital assistiva [recurso
eletrônico] / Rutiléia Maria de Lima Portes Vital. - 2023.

Orientadora: Dilma Maria de Mello.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa
de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos.

Modo de acesso: Internet.

Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2023.7063>

Inclui bibliografia.

1. Linguística. I. Mello, Dilma Maria de, 1963, (Orient.). II.
Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em
Estudos Linguísticos. III. Título.

CDU: 801

Glória Aparecida
Bibliotecária Documentalista - CRB-6/2047

GRATIDÃO PARA COMEÇAR

Gratidão por minha trajetória no curso de doutorado? Parece-me pouco fazê-lo ante a grandeza da experiência que esta pesquisa me proporcionou, ao reviver minha história de vida, ainda que a tenha contado em pequenas partes.

Assim, preciso agradecer primeiramente à vida que me foi concedida para estar nesse mundo que conheço, a vida que alguns pensaram que seria incompleta e deficiente, mas que me permitiu ser e fazer tanto.

Viver sem visão não é um privilégio, mas sou grata por uma força interior implacável, que me fez compreender que posso ser verdadeiramente feliz e completa, não “apesar de...”, não tentando fazer “o jogo do contente”, mas contando com tudo da minha existência.

Esta mesma força me movimenta todos os dias, mantendo viva a chama da esperança e a capacidade de indignar-me sempre com a exclusão e com a injustiça.

Por esta vida e por esta força, sou grata a Deus por ter feito as combinações corretas em meus genes, de forma que sensorialmente fosse diferente, mas que sensivelmente pudesse olhar para o mundo, para os outros diferentes e para mim mesma.

Minha mãe, é pouco dizer que lhe sou grata. A senhora está essencialmente na minha trajetória de vida e, agora, ficará para sempre nas histórias da minha pesquisa. A senhora sofreu demais quando imaginou que, no futuro, teria uma filha “cega”, como te disseram. Não queria que tivesse sofrido tanto, mas agora sinta que valeu a pena, a senhora me ensinou a lutar sem parar, lutou comigo bem juntinho até tornar-me independente e, agora, posso lutar por você, motivada por uma gratidão infinita, regada pelas lágrimas e pela mesma força que te fez tão grande.

Meu irmão Enoque, sou imensamente grata por sua existência que caminhou tão próxima à minha, transpondo comigo as barreiras do preconceito e da discriminação. Ao ler esta tese tenho certeza de que se recordará, não só de muitas histórias que vivenciamos juntos, mas da sua visão crítica sobre a deficiência visual e sobre a educação inclusiva.

Meu esposo Nivaldo, quero te agradecer principalmente pela parceria quando me tornei mãe, no terceiro ano do curso de doutorado, e você foi um pai presente em todos os detalhes possíveis, o que certamente impediu-me de desistir da pesquisa em plena pandemia da Covid 19.

Minha filha Ayla, você é o meu sonho realizado e não deixou de sê-lo, ao nascer em meio a tantos desafios. Com você, aprendi o sentido de caminhar serenamente, sempre à espera do tempo e do final transformador.

Agora, propriamente sobre o desenvolvimento da pesquisa, o agradecimento principal vai para a professora Dilma Maria de Mello, minha orientadora, que me ensinou a caminhada como pesquisadora narrativa. A sua experiência pessoal com a deficiência visual deu-me coragem para reconhecer-me na minha diferença ensinando-me como expressá-la nas histórias narradas e nos posicionamentos frente às práticas de leitura que estudei, e frente à educação das pessoas com deficiência.

Sou grata a vocês, Mariana, Flávio e Suzana por me honrarem com as suas histórias de vida, permitindo que seguissem registradas nesta tese. Vocês não foram “sujeitos da minha pesquisa”, foram participantes amigos e parceiros de caminhada, desde quando não nos conhecíamos, desde quando nascemos para vivenciarmos a deficiência visual, e desde quando crescemos com o enfrentamento de tantas experiências difíceis.

Sou grata ao **GPNEP** - Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores – que ao ouvir atentamente minhas histórias e textos de pesquisa, ajudou-me a descobrir a conversa como meu instrumento de pesquisa, além de me apoiar na compreensão das práticas de leitura como a discussão principal da pesquisa. Sem todas e todos vocês esta pesquisa não seria esta pesquisa.

Ao professor William Thagata sou grata, porque desde a qualificação do meu projeto de pesquisa fez contribuições determinantes para situar os estudos dos letramentos nesta pesquisa sempre de forma muito sensível às particularidades da deficiência visual;

À professora Judith Mara sou grata, por me apontar a pesquisa narrativa como uma possibilidade de continuidade da minha vida acadêmica. Durante nossos encontros para estimulação visual você valorizou minha história de vida e plantou uma sementinha que cresceu e cresceu. Obrigada, ainda, pelas valiosas contribuições durante todo o percurso da pesquisa, com sua visão crítica sobre a deficiência visual

Ainda agradeço à professora Walesca Souza que também fez contribuições importantes sobre as minhas histórias, narradas durante a qualificação da tese, ajudando-me a situá-las na pesquisa narrativa;

Sou grata ao Depae - Divisão de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial – da Universidade Federal de Uberlândia que me

disponibilizou monitores competentes e sensíveis, os quais contribuíram imensamente com a superação de barreiras para a escrita desta tese.

Jefté, obrigada por traduzir o resumo da tese para o inglês, com você eu sei o que significa ser irmão: de sangue, de parceria e de amor incondicional;

Sou grata ao pró-reitor de ensino do IFTM, minha colega de trabalho Patrícia Campos e aos meus tantos amigos e amigas que me encorajaram a prosseguir me oferecendo, de algum modo, as condições objetivas e subjetivas para o percurso e a conclusão do curso de doutorado.

O último obrigada é para mim mesma, e é muito mais um registro de saudade que marcou dias importantes desta pesquisa: minha linda cachorrinha Sami, que se deitava a meus pés enquanto escrevia a tese. Seu carinho e amizade incondicionais ainda me fazem sofrer por ter me deixado tão cedo.

**Só se vê bem com o coração, o essencial
é invisível aos olhos.**

Antoine de Saint-Exupéry

RESUMO

Nesta tese, analiso narrativamente os letramentos de quatro participantes com deficiência visual usuários dos recursos de tecnologia digital assistiva em suas práticas de leitura e escrita. A pesquisa narrativa, segundo os autores canadenses Clandinin e Connelly (2000, 2011, 2015), sob as bases da ontologia da experiência, segundo John Dewey (1938), norteia o percurso teórico-metodológico nesta pesquisa. Mariana, Flávio, Suzana e eu narramos histórias de nossa trajetória de vida e histórias de nossas práticas de leitura ao longo de nossas vidas, e durante nossos encontros coletivos e individuais que aconteceram através de uma plataforma virtual, no momento de composição dos textos de campo. Como pesquisadora e participante desta pesquisa, abordo, também, exclusão e pertencimento na família e na escola, bem como o enfrentamento de barreiras em diferentes situações educacionais. Além disso, abordo os conflitos e aprendizagens atinentes às vivências em instituições especializadas e comuns. Especificamente analiso, narrativamente, a leitura pelo ouvido e como ela desencadeia diferenças entre leitores e ledores, considerando quem interpreta e ressignifica, quem decifra/decodifica e ainda as vozes robotizadas e aquelas humanizadas, em contextos diversificados da leitura mediada pelo som e pela voz. Nós, participantes, pudemos refletir sobre o lugar dessas práticas de leitura frente às concepções “consagradas” de leitura pelas vias sensoriais tático e visual. Chartier (2011), Manguel (2004), Kleiman (1989, 2005) e outros autores apoiaram-me nos estudos sobre a leitura, além de contar com os estudos dos letramentos empreendidos por Street (2000, 2010, 2015). Também contei com os estudiosos do modelo social da deficiência Diniz (2007), Lopes (2019), Silva (2006), Martins (2006, 2014), os quais me ajudaram a situar a educação das pessoas com deficiência visual e os seus letramentos no paradigma atual da inclusão. Esta experiência de pesquisa possibilitou-me compreender conflitos e resistências que dificultam o reconhecimento da leitura pelo ouvido como legítima prática de leitura, sustentados por uma concepção autônoma de letramento (Street, 2010). Por outro lado, e dentro das mesmas experiências, encontram-se os letramentos alternativos – práticas de leitura pelo ouvido –, bastante comuns na vida cotidiana dos leitores com deficiência visual e que estão em busca do seu lugar na escola.

Desta maneira, deflagramos práticas de leitura pelo ouvido que configuram diferenças importantes nas formas de acesso à leitura, nos comportamentos e subjetividades dos leitores e sobretudo novas práticas culturais em curso na sociedade que precisam ser integradas aos estudos do letramento.

Palavras-chave: Deficiência visual. Práticas de leitura. Recursos de tecnologia digital assistiva. Letramentos.

ABSTRACT

In this thesis, I narratively analyze the literacies of four visually impaired participants who use assistive digital technology resources in their reading and writing practices. Narrative research, according to the Canadian authors Clandinin and Connelly (2000, 2011, 2015), under the bases of the ontology of experience, according to John Dewey (1938), guides the theoretical-methodological path in this research. Mariana, Flávio, Suzana and I narrated stories of our life trajectory and stories of our reading practices throughout our lives, and during our collective and individual meetings that took place through a virtual platform, at the time of composing the field texts. As a researcher and participant in this research, I also address exclusion and belonging in the family and at school, as well as facing barriers in different educational situations. In addition, I address the conflicts and learning related to experiences in specialized and common institutions. Specifically, I analyze, narratively, reading by ear and how it triggers differences between readers and readers, considering who interprets and resignifies, who deciphers/decodes and also the robotized voices and those humanized, in diversified contexts of reading mediated by sound and voice. We, the participants, were able to reflect on the place of these reading practices in the face of the "consecrated" conceptions of reading through the tactile and visual sensory pathways. Chartier (2011), Manguel (2004), Kleiman (1989, 2005) and other authors supported me in the studies on reading, in addition to relying on the studies of literacy undertaken by Street (2000, 2010, 2015). I also relied on scholars of the social model of disability Diniz (2007), Lopes (2019), Silva (2006), Martins (2006, 2014), who helped me to situate the education of people with visual impairments and their literacy in the current paradigm of inclusion. This research experience enabled me to understand conflicts and resistances that hinder the recognition of reading by ear as a legitimate reading practice, supported by an autonomous conception of literacy (Street, 2010). On the other hand, and within the same experiences, there are alternative literacies - reading practices by ear - which are quite common in the daily lives of visually impaired readers who are looking for their place in school. In this way, we deflagrate reading practices by ear that configure important differences in the forms of access to reading, in the behaviors and subjectivities of readers and above all new cultural practices underway in society that need to be integrated into literacy studies.

Keywords: Visual impairment. Reading practices. Assistive digital technology resources. Literacies.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO 1 - PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO.....	31
1.1 O lugar da experiência na pesquisa narrativa.....	32
1.2 Alguns aspectos sobre a pesquisa narrativa.....	34
1.3 Contexto de pesquisa.....	35
1.4 Participantes de pesquisa.....	37
1.5 Composição dos textos de campo.....	41
1.6 Textos de pesquisa.....	44
CAPÍTULO 2 - VIDA, FAMÍLIA, EDUCAÇÃO E LEITURA: HISTÓRIAS CONTADAS E RECONTADAS.....	49
2.1 – Novos sentidos para a minha história a partir das histórias dos participantes	109
2.2 O despertar de novas histórias em nossos encontros de pesquisa	117
2.3 Discutindo alguns sentidos construídos nas narrativas de experiências dos Participantes da pesquisa	127
2.3.1 Aprendizagem na família e na escola	128
2.3.2 Representatividade fora da escola comum	131
2.3.3 O enfrentamento das barreiras	133
2.3.4 Leituras fora dos padrões	141
2.3.5 Pelos olhos, pelos ouvidos ou pelo tato, o que é leitura?	144
2.3.6 O futuro desconhecido	148
2.3.7 Limites e possibilidades da leitura pelo ouvido	151
2.3.8 A voz do leitor e a voz do leitor	155
CAPÍTULO 3 - EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DEFICIÊNCIA VISUAL: CONCEPÇÕES NORTEADORAS	163
3.1 Educação não especial por uma educação inclusiva	163
3.2 A deficiência visual: de desvantagem social à diversidade existencial	170
3.3 A deficiência como experiência social	175

3.3.1 A deficiência como experiência em perspectiva múltipla e contraditória	177
3.4 As práticas consagradas de leitura e as outras em construção	181
3.5 O ledor-leitor e o leitor-ledor	187
3.5.1 Para que leitores?	190
3.5.2 A voz como aproximação ou distanciamento do texto	193
3.6 Então, o que devo dizer das novas práticas de leitura em curso?	197
 CAPÍTULO 4 - AS CONTRIBUIÇÕES DE STREET PARA OS LETRAMENTOS	
DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL	203
4.1 O sentido da visão e sua articulação com o conhecimento	203
4.2 Letramento e oralidade	209
4.3 A abordagem dos letramentos alternativos como práticas sociais de resistência	213
4.4 Letramento autônomo e letramento ideológico	216
4.5 As práticas que afetam e que transformam os letramentos	220
 CONSIDERAÇÕES FINAIS: UMA CONVERSA TEMPORARIAMENTE FINAL	
SOBRE ALGUNS ASPECTOS DA PESQUISA.....	225
 REFERÊNCIAS	
	239

1 INTRODUÇÃO

O tema deste estudo apoia-se em minhas experiências pessoais e nos aspectos sociais que me constituem, enquanto pesquisadora, considerando os pressupostos da pesquisa narrativa, descritos pelos autores canadenses Clandinin e Connelly. Enquanto principal autora e proponente deste estudo, apresento as razões pessoais que me conduziram à reflexão sobre os letramentos de pessoas com deficiência visual, usuárias dos recursos de tecnologia digital assistiva. Embora as minhas razões pessoais também repercutem nas razões práticas e sociais para a opção pelo tema em foco, busco também expor a relevância social do estudo na atualidade¹.

Nesta tese, a minha experiência pessoal se constitui como um texto de campo da pesquisa e, por isso, decidi, primeiramente, olhar para ela para, em seguida, olhar para as experiências de outras pessoas. Para fazê-lo, enquanto pesquisadora narrativa, inicio recobrando, narrando e confrontando algumas de minhas experiências do passado, que de algum modo estão relacionadas às indagações que me conduziram à realização desta pesquisa. Inicio com a narrativa intitulada “Enquanto meu pai não chegava”, na qual relato um pouco das minhas primeiras experiências de leitura, que foram iniciadas junto à minha mãe. Essa narrativa, assim como outras compartilhadas na tese, faz-me recordar com muito prazer de seus sentidos, para mim, naquela época da vivência relatada como para mim hoje como pesquisadora.

Enquanto meu pai não chegava

Era por volta das 11h da manhã quando minha mãe chamou a mim e a meu irmão para nos sentarmos lá na calçada e aguardar meu pai, prestes a chegar a qualquer instante para o almoço. Era muito bom esperar meu pai e depois almoçarmos juntos, mas eu gostava ainda mais porque eu tinha certeza de que, em suas mãos, minha mãe trazia um livro. Ela lia comigo e com meu irmão no sofá, na cama, na soleira da cozinha e até mesmo na calçada da rua. Qualquer intervalo da sua rotina como dona de casa era dedicado para ler.

Naquele dia ela lia “Os doze trabalhos de Hércules”, que me deixavam em

¹ Optei por usar na tese a fonte Arial, para garantir melhor acessibilidade.

êxtase por tantas aventuras. Eu também aprendia muito da mitologia grega e sempre lembrava do conteúdo de história que tratava da Grécia antiga. Ela começou a ler e depois de poucos minutos deu uma boa gargalhada. Eu ri também porque era impossível resistir àquele riso e ao trecho da história, em que Hércules se apresentava como um grande glutão, parecia impossível alimentá-lo!

Eu já conseguia ler sozinha, mas preferia ler com ela, para sempre vivenciar aqueles momentos de pura emoção. Vez ou outra, ela tirava os olhos do livro para cumprimentar um vizinho que passava pela rua. Eu acompanhava os olhos dela, que logo se voltavam para o livro. Mas nem sempre era assim, às vezes a Don'Ana aparecia e ficava longos minutos discutindo com a minha mãe alguma receita de quitanda. Eu tinha vontade de pedir para ela ir embora, porque logo meu pai iria chegar e minha mãe iria interromper a leitura. Mas, naquele dia, ela não apareceu e eu voltei meus pensamentos para aquela voz que eu ouvia. Era uma voz que mudava a todo instante, tudo dependia do que acontecia na história. Às vezes era um tom mais baixo, quando a coisa estava séria, às vezes o tom era descontraído, nos trechos divertidos. Inúmeras vezes minha mãe chorava e parecia sentir a dor dos personagens. Eu chorava com ela, pois era impossível ficar indiferente àquele mundo que parecia fictício e, ao mesmo tempo, real, um mundo novo que era meu, dela e do meu irmão.

De repente o carro do meu pai apareceu na esquina da rua e ela fechou o livro,, dizendo que continuaria a noite. Eu me levantei também, ainda absorta com a história. Era ruim parar de ler, mas tinha que almoçar, ir para a escola e depois poderia ler de novo com ela à noite.

Muitos foram os momentos de leitura com a minha mãe, tais como este retratado na história acima. Foi a partir desses momentos na infância que desenvolvi verdadeiro fascínio pela leitura, um prazer que nunca me abandonou. Minha mãe não era pedagoga e ninguém lhe orientou sobre como educar dois filhos com deficiência visual – meu irmão, dois anos mais velho, também possui deficiência visual e vivenciou comigo muitas experiências educacionais. Minha mãe simplesmente conduziu a nossa educação conforme pensava que deveria ser. Eu não sei se ela sabia da importância da leitura para as crianças, mas enquanto crescímos ela se sentiu motivada a fazer o que gostava, lendo para nós, pois ela adorava ler desde a sua infância.

Naquela época, eu ainda tinha visão suficiente para ler sozinha e sempre alternava essas leituras com os momentos que tinha com minha mãe e meu irmão.

Os livros que eu lia, eu os buscava na biblioteca da escola e eu lia em casa, e também na sala de aula, sempre aproveitando os intervalos entre alguma tarefa e outra e, até mesmo, quando a aula não me parecia interessante.

Confesso que não sei se meus professores aprovavam, porque eles só indicavam livros infantis, mas aos dez, doze anos minha mãe já lia comigo os romances que qualquer pessoa adulta lia. Foram inúmeras obras nacionais que me ensinaram tanto da diversidade cultural e linguística do Brasil, dos protagonistas da história política, artística, folclórica, da culinária, dos povos indígenas, dos escravos afrodescendentes e também da vida comum das pessoas do campo e das cidades que construíram nosso país. Também biografias e os romances ingleses, americanos, franceses que li com ela me conduziam a outros mundos. Além de me trazerem inúmeras informações, também construíam o meu potencial de análise crítica e reflexiva acerca de conflitos ideológicos, das relações comerciais e políticas entre os países, dos propósitos colonialistas das grandes nações, das motivações cruéis da escravidão e de como tudo culminou nas grandes mudanças do século XX, e moldou os modos de vida das pessoas que povoam o mundo, o meu país, o meu estado, a minha cidade, a minha escola e a minha casa.

A riqueza de detalhes descrita nos livros me permitia conhecer coisas que a baixa visão não me possibilitava vivenciar: as roupas que as pessoas utilizavam, seus gestos, expressões faciais associadas aos seus comportamentos e suas falas. Os fenômenos da natureza, presentes no farfalhar das árvores, no voo dos pássaros, nas características dos animais de grande e pequeno porte, na força das águas, no colorido das flores, no céu estrelado, enfim, naqueles detalhes que, a cada dia, tornavam-se menos presentes no meu dia a dia de forma visual. Mas eu os conhecia de outras maneiras, sempre associados a outras sensações, táteis, auditivas, olfativas. Ao ouvir o voo de um pássaro e outros sons que emitia, por exemplo, eu logo me remetia aos detalhes que ouvia das histórias acerca de como os pássaros, ou um determinado pássaro, inclinava-se em seu voo, como pousava sobre as árvores, como buscava seu alimento, como poderiam ser coloridos, etc. Ao caminhar pelas ruas, eu sentia em minha pele o calor do sol e logo a diferença de temperatura; percebia o som do farfalhar das folhas ao serem movimentadas pelo vento, e logo sabia que se tratava de uma árvore, ou, dependendo da sensação, percebia que eram muitas delas. Eram, imediatamente, associadas às cores e formatos que poderiam adotar, conforme suas espécies descritas nas histórias dos livros. Estas associações

eram espontâneas e eu não tinha conhecimento da importância de explorar outros sentidos, em função da minha particularidade visual.

Na minha infância e juventude, eu recebia estímulos diversos para o meu desenvolvimento, enquanto uma criança com baixa visão. Estímulos não programados, mas muito intensos e marcantes, tais como as práticas de leitura junto à minha mãe, o ambiente de troca entre mim e os meus irmãos, sem qualquer restrição das possibilidades de experimentar o mundo em função da perda visual progressiva.

Acredito, portanto, que o meu fascínio pela leitura interferiu profundamente em meu desempenho escolar, expandindo a minha visão de mundo e de mim mesma. Entretanto, foram muitos os desafios para levar adiante minhas práticas de leitura sendo pessoa com baixa visão.

A história a seguir traz um pouco da dimensão desses desafios, quando me encontrava no limiar entre quem lê e escreve de modo convencional e quem já precisava de suportes específicos para a baixa visão. Entretanto, não encontrava suporte em lugar algum senão através da minha mãe, em casa.

Nem para mim e nem para ele

A professora de biologia pediu para abrirmos a apostila e ler um texto inicial sobre genética. Empurrei minha carteira para mais perto do meu irmão, de forma que eu lesse em voz alta com ele. Mas, não podia ser em voz muito alta porque incomodaria meus colegas, então cheguei bem perto. Ao começar a ler, senti muitas dificuldades, porque as letras eram muito pequenas e a folha copiada estava meio borrada e escura. Insisti um pouco mais, tropeçando nas palavras e trocando letras. Passei a sentir aquela dor de cabeça que vinha me incomodando sempre ao iniciar qualquer leitura. Parei por alguns instantes e disse para o meu irmão que não iria conseguir. Olhei para ele e sua cabeça estava baixa, ele sempre ficava assim enquanto eu lia. Ele não disse nada quando eu parei, não me perguntou se estava difícil enxergar ou se deveríamos pedir ajuda a alguém. Fiquei pensando alguns minutos se ele pensava que a minha visão estava diminuindo, tal como acontecera com ele, cinco anos antes, quando não conseguiu mais ler sozinho. Será que ele está preocupado? Afinal sou a única pessoa que lê e estuda com ele durante as aulas. O que vamos fazer? Não consigo ler nem para mim e nem para ele. Então, como se pudesse lhe oferecer respostas às perguntas que ele não fizera, eu lhe disse que

talvez em casa a gente poderia ler com a nossa mãe, ou eu poderia também utilizar a luminária e a lupa. Na verdade, eu não gostava de nenhuma das duas, porque a luminária aquecia e me incomodava, e a lupa me possibilitava ler apenas pequenos trechos, como por exemplo a partitura do violino, que eu lia com a lupa, e depois tocava para memorizar.

Fechei a apostila e fiquei o restante da aula pensando que precisava fazer alguma coisa a respeito. Dali a poucos dias eu tinha uma consulta marcada com um grande oftalmologista de Goiânia para saber se ele poderia me ajudar. A minha dificuldade para ler era inegável, mas alguma coisa precisava ser feita, afinal naquele ano terminaria o ensino médio e precisava ir para a universidade.

Esta história dá uma perspectiva do meu percurso educacional nas escolas comuns. Foram experiências muito angustiantes, porque sentia minha visão reduzir, dia após dia, e eu não conseguia mais ler, nem para mim e nem para meu irmão, como antes. O fato de eu possuir baixa visão parecia ser algo tão natural para os professores e os colegas de sala que eles não percebiam ou, se percebiam, ignoravam a minha aflição de todos os dias. Mas, apesar das grandes dificuldades no tempo em que tais experiências aconteceram, eu ainda lia e escrevia de forma convencional (com lápis e caneta para escrever e lia com os olhos).

Foi no final da adolescência que as minhas experiências de leitura foram interrompidas com a perda visual significativa. Isto ocorreu por volta dos anos 2000, quando a escola ainda não se apropriara, como hoje, das concepções inclusivistas. Naquela época eu enfrentei meus conflitos de modo muito solitário e não demorou muito para chegar o dia em que eu não conseguia ler com material ampliado, nem com recursos ópticos.

Na sequência, trago uma história que retrata um pouco das experiências difíceis durante a adolescência, quando vivia entre o conflito de quem deixava o mundo predominantemente visual e entrava em outro mundo, dos sons, da locomoção apoiada, o mundo que eu resistia em aceitar temendo interromper meus projetos pessoais.

A caminho da escola de música

Desci do ônibus, olhei para os lados e percebi, já com aquela dor no estômago, que tinha descido no lugar errado, o ponto de ônibus certo já tinha passado. De novo,

eu tinha contado errado as paradas do ônibus. Depois do terminal central até a escola de música, eram três paradas mas, às vezes, acontecia de alguém não descer em algum ponto e o ônibus seguir direto, me deixando sempre na dúvida se já tinha passado do ponto ou se faltava algum.

Eu estava sozinha e sentia que precisava me arriscar, naquela avenida movimentada, para encontrar o local dos ensaios do grupo de violino. Comecei a andar, voltando pela calçada. Logo cheguei na esquina da primeira rua onde tinha um semáforo. Percebi que não tinha nenhum carro parado e pensei se deveria atravessar ou não: "Será que o sinal está verde ou vermelho?", pensei. Se estiver vermelho agora é o momento para atravessar, mas se estiver verde pode vir um carro enquanto eu estiver atravessando. Resolvi esperar algum carro ficar parado, assim eu teria certeza de que o sinal estaria mesmo fechado. Poucos segundos depois, dois carros pararam e eu atravessei, apressada. Ao chegar do outro lado, dei com a cabeça em um orelhão. Parei e fiquei alguns segundos assimilando aquilo tudo. Uma senhora me abordou e perguntou se eu estava passando mal. Eu respondi que não, mas também não expliquei nada. Meu Deus, como eu me sentia esgotada daquelas situações, não estava certo me arriscar daquele jeito.

Sentia-me cansada, não somente das coisas nem sempre darem certo comigo sozinha nas ruas, mas ficava muito irritada com as pessoas me perguntando se eu estava passando mal. Isso acontecia todas as vezes em que eu me sentia perdida nos terminais de ônibus, calçadas e ruas. Parece que as pessoas não percebiam a baixa visão, não perguntavam e eu não tinha ânimo algum para explicar. Eu imaginava que as pessoas quisessem me ajudar por "estar passando mal", simplesmente por me verem parada em algum lugar para pensar em que direção seguir, ou mesmo quando acontecia de tropeçar ou esbarrar em alguma coisa, como no caso daquele dia quando bati com a cabeça no orelhão. Entretanto, acontecia em outras circunstâncias, enquanto aguardava alguém em certos lugares, talvez porque os locais em que ficava ali parada fossem mesmo estranhos, nada convencionais.

Ainda ali parada perto do orelhão, lembrei que, segundo meu professor de música, eu deveria utilizar uma bengala, assim todos identificariam a deficiência visual, além de ela me auxiliar na percepção dos obstáculos e na travessia das ruas. O problema é que eu já tinha tentado utilizá-la e me sentia muito mal; era como se eu estivesse assumindo que sou cega e deficiente. Para mim, eu não era nenhuma das duas coisas, mas o que eu era? Teimosa, vaidosa, preconceituosa? Minha mãe não

poderia me acompanhar nas ruas, meu pai raramente me dava alguma carona e eu queria continuar estudando música.

Eu já estava andando novamente, agora mais devagar, me desviando das cadeiras dos bares, esbarrando nos transeuntes, nas lixeiras e placas de sinalização e, por vezes, ficava com várias partes do corpo doloridas. Quem me observasse, pensaria que só poderia estar passando mal mesmo! Pensava incomodada. De repente percebi que tinha um caminhão saindo de um estacionamento e parei novamente. Eu também detestava aquelas situações. Às vezes o caminhão demorava lá, e eu tinha medo de atravessar na frente e também de passar por trás, pois teria que ir para a rua, uma avenida muito movimentada. Aguardei uns cinco minutos e, assim que o caminhão se afastou, eu passei e cheguei até a outra esquina. Parecia tudo tranquilo e atravessei, dessa vez tudo certo, já chegara em frente à escola de música.

Parei antes de atravessar e ouvi o som dos violinos, o grupo já estava afinando os instrumentos. Notei que eu me sentia angustiada, era mais um dia difícil para mim, pois ultimamente todos os dias aconteciam coisas ruins, afirmado o quanto minha visão reduzia gradativamente. Eu estava ansiosa para dizer a verdade para o meu professor de música sobre a dificuldade para ler a partitura, insegura acerca da reação dele, pensando se existiria alguma solução ou se deveria desistir do violino. Agora minha dificuldade para andar nas ruas sozinha estava muito grande e eu sentia que, a qualquer momento, poderia acontecer algo mais sério, pois eu estava suscetível a um acidente, um atropelamento, qualquer coisa desse nível.

Assim, não era seguro atravessar aquela avenida de mão dupla porque ela não possuía canteiros no meio, os quais sempre me ajudavam tanto a entender o trânsito, pois eu passava uma pista e parava no canteiro, depois me acalmava para prestar atenção nos carros que vinham na outra direção, e assim atravessava mais segura. Agora, ali naquela avenida, eu não tinha aquele ponto de apoio. Agucei os ouvidos e não ouvi nada vindo à direita ou à esquerda. Desci e comecei a travessia. Quando estava no meio da avenida, percebi um carro vindo à direita. Parei ali no meio e esperei ele passar, ansiosa, porque na direção oposta parecia se aproximar um ônibus. Os dois passaram e eu fiquei ali no meio com o coração disparado. Terminei de atravessar e cheguei até a porta da escola. Me apoiei na parede e fechei os olhos. Pensei: isso não está certo, ou eu paro com as aulas ou eu me adequo às condições de uma bengala para cegos. Eu não me sinto feliz com nenhuma das duas

alternativas, mas algo precisa mudar, afinal já estou quase ingressando na universidade e outros desafios terei que enfrentar.

No tempo em que as experiências narradas na história acima aconteceram, eu estava disposta a buscar ajuda para lidar com as mudanças que vivenciava com a perda gradativa da visão. Não sei quem orientou a minha mãe, só sei que ela resolveu, pela primeira vez, procurar as instituições especializadas que ofereciam apoio às pessoas com deficiência visual. Talvez estivesse claro para ela que eu e meu irmão não conseguiríamos mais ler e escrever como antes e que precisávamos de alternativas.

A única alternativa apresentada por essas instituições foi o sistema Braille e assim tentei, juntamente com meu irmão, a me apropriar daquela nova maneira de ler e escrever.

A minha primeira tentativa de aprendizagem do sistema Braille ocorreu na Biblioteca Municipal de Uberlândia e depois aconteceram mais outras três: uma na Associação dos Deficientes Visuais de Uberlândia (ADEVIUDI); outra em um centro municipal que oferecia cursos na área da educação; e a última vez no estágio do curso de Pedagogia. Aprendi muita coisa do sistema Braille, mas não desenvolvi as habilidades necessárias para ter de volta minhas experiências de leitura. Para tanto, eu precisava praticar diariamente, mas eu não praticava, não tinha motivação alguma para fazê-lo. Os livros em Braille eram poucos, muito volumosos e difícil a sua transcrição. Então demoraria demais para eu aprender a leitura em Braille e, ainda assim, não encontraria os textos que precisasse ou desejasse, como fazia antes com facilidade. Eu notei essas particularidades logo na primeira tentativa de aprendizagem do sistema Braille, mas insisti outras vezes, não porque eu tivesse vontade de ser braillista, mas porque me incomodavam as críticas das outras pessoas com deficiência visual acerca de eu ter uma limitação tão severa e não saber Braille, um sistema exclusivo para essas pessoas. Eu tinha medo de que esse não-saber prejudicasse a minha vida em todos os sentidos, pois eu estava vivenciando uma fase transitória, um momento crucial de escolhas. Mas eu não aceitava a ideia, que me parecia simplista, de que o sistema Braille é um recurso natural de quem não enxerga. Na minha mente, as coisas eram muito mais complexas, mas eu não comprehendia toda a dimensão dos meus conflitos naquela época. Apenas me sentia culpada por não aceitar o que consideravam natural para a minha condição. Eu me via como preconceituosa, não aceitava minha deficiência, não aceitava o sistema Braille e também outras coisas,

tais como o uso da bengala, os grupos exclusivos de pessoas com deficiência visual, apoio de instituições assistencialistas, enfim, tudo que remetia a ações exclusivas.

Estes conflitos foram amenizados a partir do momento em que conheci o computador e o leitor de telas, quando vislumbrei uma oportunidade para ter de volta minhas práticas de leitura.

As primeiras experiências com o leitor de telas aconteceram em 2005, quando eu também fazia um cursinho preparatório para o vestibular. Por causa da expectativa de ingresso na universidade, eu estava bastante motivada a buscar por conteúdos digitais para ler e estudar. Fiz dois cursos de informática para aprender a utilizar o leitor de telas e, a partir deles, passei a explorar as possibilidades que as tecnologias digitais me ofereciam. Através do Virtual Vision (leitor de telas) aprendi a fazer buscas na internet por conteúdos digitais que atendessem às minhas necessidades de estudo e leitura, deparando-me com um mundo novo, diferente na maneira de acessar, nos formatos de textos e formas de se ler.

Foi ainda durante esse período que fiz uma grande descoberta, que mudaria completamente a minha visão, acerca do potencial dos recursos de tecnologia digital assistiva. Descobri inúmeras bibliotecas virtuais com centenas de livros literários nacionais e estrangeiros. Tornei-me especialista na busca pelos livros digitais e, tudo que encontrava, baixava para assim compor a minha biblioteca digital no computador. Eu acredito que essa busca foi um grande incentivo para aprimorar meus conhecimentos acerca da internet, e o procedimento era este: buscar, baixar na biblioteca digital do computador e depois selecionar algum para leitura.

Para além desta habilidade desenvolvida, eu conquistava novamente as minhas práticas de leitura. Aquela leitura através do leitor de telas era diferente, mas o prazer de ler era o mesmo, talvez ainda maior porque eu ficava fascinada com a variedade de livros que eu consegui em meu acervo. Também poderia ler vários livros em poucos dias, no meu tempo, do meu jeito.

Não obstante, deparei-me com um novo desafio para a leitura. Cada *site* tinha um modo de postagem, e nem sempre era possível acessar com o leitor de telas o *link* para baixar o material. Tal como os outros espaços em que estive desde a infância, ali também faltava acessibilidade, mesmo utilizando um recurso criado especificamente para quem não enxerga. Assim, muitas situações eram resolvidas com a minha mãe ao lado, clicando para mim com o *mouse*. Eu não sabia o que era acessibilidade virtual, só entendia que o leitor não dava conta de tudo.

Outras dificuldades encontrei, também, na leitura dos livros, pois o leitor de telas só fazia a leitura do material no formato Word e txt. No início eu só lia o que encontrava nesses formatos, mas eu já tinha tanto material interessante no formato pdf, que precisava encontrar uma forma de acessá-los. Por acaso, descobri que aqueles arquivos em pdf que eu recebia por e-mail, através do Gmail, poderiam ser visualizados em html, e depois copiados para um documento Word. Assim, poderia ler normalmente, embora a formatação não ficasse boa, era uma solução. Entretanto, não demorou muito para encontrar um programa conversor de pdf para Word. Foi mais uma barreira transposta para avançar em minhas práticas de leitura.

De repente, tudo começou a acontecer muito rapidamente e eu quase não tinha tempo para refletir sobre tantas mudanças. No ano seguinte, ingressei na universidade; no outro, me tornei bolsista de iniciação científica e, também, comprei um notebook, o qual passou a ser meu grande parceiro de todos os dias na sala de aula. Assim, em cada situação nova de estudo, avaliações, trabalhos, leituras, participação em eventos, monitorias, escrita de artigos, enfim, em tudo eu buscava alternativas para alcançar êxito utilizando meu notebook. E foi desta forma que descobri que o sistema Braille não me fazia falta.

Olhando para fora da minha experiência

No tempo da universidade, tudo me parecia muito simples. Eu apenas usava um recurso diferente para alcançar o mesmo objetivo dos colegas. Além disso, esse recurso nem era tão diferente assim, pois a tela do meu computador era igual a de qualquer outro, a diferença era que eu lia e escrevia através do que ouvia e os outros através do que viam.

Entretanto, fui provocada a olhar para fora da minha experiência. Eu não conhecia muitas pessoas que utilizavam essas tecnologias, tal como eu e meu irmão, e passei, então, a conversar com outras pessoas com deficiência visual e, também, a estudar textos acadêmicos dentro da temática. Observava que não se negava o grande potencial dessas ferramentas para as práticas de leitura e escrita e, também, para as interações sociais entre pessoas visuais e não visuais. Entretanto, os autores dos textos que eu lia não questionavam o porquê de essas ferramentas ainda não constituírem as rotinas escolares de crianças e adolescentes com deficiência visual.

Então, apesar do grande significado que os meios digitais representavam para

mim, sobretudo enquanto caminho para a retomada das minhas práticas leitoras, muitas inquietações de ordem prática e social povoavam a minha mente. Essas inquietações resultaram no desenvolvimento da minha pesquisa de mestrado em Portes (2013), quando busquei compreender e analisar os saberes de professores sobre os recursos de acesso ao conhecimento para crianças com deficiência visual, matriculadas na rede municipal de ensino de Uberlândia.

Durante o curso do mestrado, tive contato direto com várias professoras e seus alunos com deficiência visual no contexto do Atendimento Educacional Especializado (AEE). À época percebi a educação escolar das pessoas com deficiência visual ainda muito retrógrada, bastante distante da realidade social atual e das novas possibilidades de interação e comunicação, trazidas pelos recursos de tecnologia digital assistiva. Foi possível perceber que o sistema Braille permanece como o principal meio de leitura e escrita nos anos iniciais e finais do ensino fundamental, mesmo apesar da grande dificuldade de acesso ao material Braille e de sua exclusividade do mundo dos não visuais. Percebi que muitos professores do AEE conhecem o computador e os leitores de tela, mas desconhecem as suas possibilidades reais nas práticas escolares, sendo que alguns não demonstravam interesse e outros estavam dispostos a aprender, mas sentiam grandes dificuldades para agregá-las em suas rotinas de trabalho.

A inquietação foi ainda maior ao perceber que o sistema Braille era a prioridade, não somente na lida com as crianças com cegueira, mas também com aquelas com baixa visão, com o argumento de que estas poderiam vir a perder o resíduo visual um dia. As professoras diziam que, apesar da resistência desses alunos, elas tentavam convencê-los e, também, as suas famílias, pois o sistema Braille era o que lhes garantia, de fato, a segurança em suas práticas escolares e profissionais no futuro. Por vezes eu pensava se esses argumentos eram somente em função dos estudantes, ou se significavam a garantia dos seus postos de trabalho. Diziam, ainda, que somente o sistema Braille possibilitava acesso direto à leitura, ou seja, ler, para quem não enxerga, é sinônimo de tocar e sentir com as mãos.

Minhas inquietações acerca do uso de tecnologia digital por pessoas com deficiência visual se tornaram ainda mais vívidas, ao atuar profissionalmente como professora no atendimento educacional especializado em 4 escolas da cidade de Uberlândia, a partir do ano de 2011. Passei a trabalhar atendendo estudantes com deficiência visual, tendo por objetivo apresentar-lhes o mundo dos recursos de

tecnologia digital assistiva, mas o mundo desses alunos estava impregnado das mesmas concepções e práticas que encontrei durante minha pesquisa de mestrado. O sistema Braille ocupava lugar central, tornando-se difícil falar e fazer outra coisa. Mas eu falei e fiz sem muitos resultados, embora sem deixar de acreditar no potencial dos estudantes com deficiência visual, caso viessem agregar os recursos de tecnologia digital assistiva em suas práticas escolares.

A realidade que encontrei, atuando profissionalmente nas escolas de Uberlândia, persistia como um problema social da atualidade, não parecia ser uma exclusividade da cidade e das escolas que trabalhei. Bastava visitar outras escolas ou conversar com especialistas na área, o que procurei fazer na tentativa de compreender minhas inquietações.

Passei a ouvir com frequência afirmações de que a pessoa não lê de fato quando utiliza o leitor de telas, quem lê é a tecnologia de síntese de voz. Assim, na concepção de muitos, inclusive de professores e pesquisadores na área, leitura para quem não enxerga só é mesmo leitura se for através do sistema Braille. Essas questões passaram a me incomodar muito, dada a importância da leitura para mim desde a infância. Também o mundo da informação e as possibilidades de construção de conhecimento e de trocas sociais proporcionados pela leitura em toda a minha trajetória, diziam-me que não se tratava apenas de codificação e decodificação do sistema da língua escrita.

Todas as experiências pessoais, acadêmicas e profissionais que narrei, até aqui, foram decisivas para estruturar as minhas inquietações de pesquisa, embora em certa medida elas não me pareciam nada estruturadas, estavam todas intrincadas numa grande teia: codificação; decodificação; interação; deficiência visual; educação; inclusão; exclusão; estígmas sociais; cultura, identidade, letramentos, enfim. Eu não sabia como poderia organizar esses elementos em uma pesquisa, mas o ponto de partida foram as minhas interrogações provenientes das minhas experiências anteriores ao início do doutorado, e que sugeriam outras experiências na busca por respondê-las. São elas: se as tecnologias digitais assistivas estariam substituindo as práticas braillistas, porque não se desenvolviam pesquisas baseadas nessa nova realidade, nesse novo cotidiano? Como esse cotidiano poderia revelar novos letramentos? Porque o receio de se reconhecer novas práticas de leituras que poderiam estar em curso? Que práticas seriam essas? Se muitos tinham dificuldades, seria o caso de desenvolver novas competências? Uma questão de desejo? Por fim,

de que forma os letramentos possíveis por meios digitais afetam a vida de pessoas com deficiência visual? E ainda, de que forma essas pessoas estariam afetando, ou seja, modificando e transformando suas experiências de leitura e de se constituir no mundo?

Com essas inquietações e interrogações em mente, a minha proposta de pesquisa tem como objetivo principal, narrativamente, analisar as experiências de letramentos de quatro participantes com deficiência visual usuários de tecnologia digital assistiva. Pretendo, ainda, conhecer como essas tecnologias afetam os letramentos dessas pessoas no contexto atual da era digital.

Para iniciar minha pesquisa, tomei como base teórico-metodológica a pesquisa narrativa, principalmente através dos estudos dos autores canadenses Connelly e Clandinin (1995, 2000, 2004, 2007, 2011). Essa perspectiva teórico-metodológica é fortemente influenciada pela concepção humanista de John Dewey (1938), para o qual as experiências de vida são a essência nos estudos sobre educação. Assim, toda a pesquisa de campo é construída no contexto das experiências dos participantes que, nesta tese, narram histórias acerca de suas/nossas práticas de letramento a partir do uso dos recursos de tecnologia digital assistiva. Coloco-me dentre os participantes, ora trazendo histórias individuais do passado, ora histórias construídas a partir dos nossos encontros de pesquisa. Todos os encontros aconteceram de forma coletiva à distância através da plataforma *Google Meet*.

Com as indagações iniciais e com os objetivos em mente, busquei por pesquisas e estudos que me oferecessem respostas ou, quem sabe, ampliassem minha linha de pensamento. Nessas buscas iniciais, encontrei poucos estudos sobre os letramentos das pessoas com deficiência visual relacionados à utilização dos recursos de síntese de voz, de forma que abordassem mudanças, transformações, novas competências, novas práticas sociais de leitura e escrita.

As pesquisas que encontrei não tratam a relação direta entre letramento e o uso dos recursos de tecnologia digital assistiva por pessoas com deficiência visual. Entretanto, entendo que, quando alguns estudos trazem dados sobre o potencial dessas tecnologias para o acesso à informação e para a construção de conhecimento, ou como facilitadoras das interações sociais, estão tratando dos letramentos, mesmo não utilizando o termo ou discutindo o conceito.

Filho e Waechter (2013) realizaram um estudo do tipo exploratório e descritivo, tendo por objetivo identificar os recursos de acessibilidade visual contidos em *tablets*.

A pesquisa concluiu que as tecnologias de acessibilidade presentes nos *tablets* propiciam um acesso mais democratizado aos livros e, consequentemente, ao currículo escolar.

Por sua vez, Borges e Mendes (2018) buscaram identificar e caracterizar a funcionalidade de aplicativos de *smartphones* e *tablets*, que assumem função de tecnologia assistiva, a partir da experiência com 28 usuários com baixa visão. Foram apontados cinquenta aplicativos exclusivos para esse grupo de pessoas, e nove aplicativos que assumem a funcionalidade como recurso de tecnologia assistiva. Destacaram-se os recursos que permitem o acesso a conteúdos textuais, impressos ou digitais, e outros para realização de tarefas cotidianas, laborais, de estética e de orientação e mobilidade. Em suas conclusões, as autoras refletem acerca do que essas ferramentas representam em termos de inclusão, pois perceberam que os aplicativos de *smartphones* e *tablets* se popularizaram entre as pessoas com deficiência visual por apresentarem menos características estigmatizadoras, ao serem facilmente configurados como tecnologia assistiva. Quando esses recursos são exclusivos para as pessoas com deficiência acabam sendo pouco utilizados, sendo que uma das causas, segundo as autoras, é porque elas acabam marcando a deficiência.

No trabalho proposto por Silva e colaboradores (2019) é criada uma aplicação - Vreye – em que, através de um *smartphone* Android, integrado ao Cardboard da Google, é possível favorecer a aprendizagem de estudantes com deficiência visual parcial no contexto da sala de aula. O aplicativo desenvolvido amplia imagens e realiza o reconhecimento de objetos no campo de visão, promovendo autonomia para o usuário.

Robalinho e Costa (2019) analisaram as contribuições dos jogos digitais para o processo de aprendizagem escolar. Ao aplicar questionários para 7 estudantes com deficiência visual, em uma escola pública do Rio de Janeiro, 83,3% deles concordaram, após a experiência com os jogos em ambiente escolar, que o jogo lhes estimula a estudar de forma lúdica, abarcando elementos funcionais, auditivos e imagéticos.

O relato de Rodrigues (2011), mesmo sob os limites de um texto de monografia, traz um depoimento muito importante e atual para a educação de pessoas com deficiência visual. Dentre as pesquisas encontradas, foi a que mais parece se aproximar do que desejava pesquisar em meu doutorado. A autora analisa o que a

grafia em Braille e as novas tecnologias de informação podem oferecer como oportunidades de acesso das pessoas com deficiência visual à escrita, e de participação ampla desses cidadãos nas práticas sociais. A autora, cuja deficiência visual é congênita, fala em detalhes de suas dificuldades para ter acesso ao material de leitura em Braille, narrando suas angústias e frustrações nas escolas regulares. Rodrigues (2011) acrescenta que “foi através do computador e desse conjunto de programas, que eu tive acesso com independência, e sem restrição às práticas discursivas e ao conhecimento que a escrita veicula” (RODRIGUES, 2011, p. 31).

É importante destacar que os pesquisadores consultados, além de não abordarem diretamente os letramentos das pessoas com deficiência visual, quando utilizam os recursos de tecnologia digital assistiva, tais recursos parecem ocupar uma função secundária nas práticas de leitura e escrita. O sistema Braille continua sendo concebido como o principal meio de leitura e escrita das pessoas com deficiência visual, embora eu tenha notado que essas afirmações não estejam fundamentadas no cotidiano atual dessas pessoas. É o que observei na pesquisa de Alves e Souza (2020), quando citam impressoras em Braille, *scanners* que transformam o texto escaneado em áudio, agendas eletrônicas falantes, programas com sintetizador de voz para celulares, diversos *softwares* leitores de tela para computador e outros. Após os autores reconhecerem a imensidão de possibilidades contidas no universo da informática, e afirmarem que elas garantem às pessoas com deficiência visual condições de acesso pleno à inclusão digital e ao conhecimento, afirmam que o sistema Braille continua o principal meio de leitura e escrita dessas pessoas. Essa afirmação é perceptível em outras pesquisas cujos dados apresentam possibilidades de discussão dos letramentos trazidas pelo uso de tecnologia digital assistiva, mas parece que há uma necessidade de se ter um certo cuidado, um receio de esquecimento do sistema Braille. Com isso, as pesquisas não vão muito longe, não estudam profundamente o que ocorre na vida real de quem não enxerga e precisa ter acesso livre e autônomo à informação e ao conhecimento.

Outras pesquisas trazem dados interessantes sobre o acesso a bibliotecas, sugerindo, assim, uma ideia acerca de possibilidades inclusivas das tecnologias que afetam os letramentos dessas pessoas no cotidiano, tal como a pesquisa de Carvalho e Roque (2020). Os autores analisaram como as pessoas com deficiência visual têm acesso à informação nas bibliotecas públicas e em instituições especializadas de Aracaju. Notaram que, apesar da existência de algumas iniciativas para promoção da

leitura nas bibliotecas públicas, foi observada a ausência de equipamentos e tecnologias assistivas capazes de oferecer melhores condições de busca, recuperação e acesso à informação. Por outro lado, as instituições especializadas dispõem de equipamentos com *softwares* específicos através dos quais as pessoas com deficiência visual podem acessar e interagir nas redes sociais.

Lima *et al.* (2020) apresentam a problemática das práticas sustentáveis acessíveis a pessoas com deficiência visual, ou seja, a dificuldade que estas pessoas têm para acesso às informações sobre sustentabilidade. Com isso, descreveram iniciativas de pesquisadores em Feira de Santana (BA) que adaptaram lixeiras para coleta seletiva simplificada, através de identificadores em placas de acrílico. Além da indicação em Braille, foi gerado um símbolo em QR Code para cada placa, informando sobre o que estava escrito nas placas e que tipo de lixo deveria ser descartado. Os autores concluem que a geração do código, contendo as informações necessárias sobre a lixeira, possibilitou uma maior inclusão das pessoas com deficiência visual no uso do equipamento, pois através de aparelhos celulares que têm o aplicativo leitor de QR Code, os usuários da lixeira efetuam a leitura do código, e os aparelhos capturam as informações transmitidas em formato de texto e retransmitem em formato de áudio.

Este breve apanhado de estudos sobre o uso dos recursos de tecnologia digital assistiva aponta alguns dos caminhos que a pesquisa brasileira tem tomado, em relação aos usos educacionais de ferramentas digitais em contextos escolares e não escolares. Embora não sejam dados diretamente comparáveis, devido às diferenças do público-alvo, idade, habilidade a ser trabalhada, as pesquisas sugerem que esses recursos têm um potencial de ressignificação das práticas culturais de leitura e de escrita.

Todas essas pesquisas e outras mais nessa perspectiva podem ser consideradas relevantes, e configurarem como contribuições para a inclusão de pessoas com deficiência visual nos dias atuais. No entanto, considero muito importante apresentar uma perspectiva mais subjetiva e aprofundada sobre o tema, através das minhas experiências e das experiências de outros participantes. Desejo discuti-las, refletir sobre elas, e, sobretudo, trazer à tona inquietações que talvez possam ser não somente minhas, mas de outros leitores e leitoras desta tese interessados no tema.

Com isso, para mim, o mais importante não é trazer as prescrições legais e as

teorias de grandes estudiosos, mas sobretudo possibilitar que elas dialoguem com as histórias de vida que são a essência desta pesquisa. Considerando o exposto por Clandinin e Connelly (2011), a contribuição que almejo oferecer, através dessa pesquisa, não está em divulgar um conjunto de declarações teóricas que venham somar ao conhecimento na área, mas em trazer uma nova percepção de sentido e relevância acerca do tema em estudo. Que os leitores e leitoras possam, através das possibilidades de vida, conectar-se com a vida das pessoas com deficiência visual, com o ensino e com a literatura.

Não espero encontrar na pesquisa respostas e conclusões definitivas, mas que toda a experiência vivenciada em campo e na escrita desta tese possam reavivar minhas dúvidas e fortalecer meu espírito questionador. Assim, finalizo essa parte introdutória e sigo para o Capítulo 1, onde descrevo o percurso metodológico da pesquisa, trazendo os princípios da pesquisa narrativa que nortearam a construção deste estudo, bem como o contexto, a apresentação dos participantes e construção dos textos de campo, além de abordar o processo de transição dos textos de campo para este texto de pesquisa.

No Capítulo 2, construí uma seção sobre as narrativas dos participantes e a minha entrada no campo de pesquisa, e outras seções para discutir aprendizagem dentro e fora da escola, inclusão e não inclusão social/escolar e os desafios nas práticas de leitura no contexto da deficiência visual. No Capítulo 3, faço uma discussão teórica, apoiada nas teorias sobre o modelo social da deficiência, discutido por autores como Diniz (2007), Lopes (2019), Silva (2006), e ainda os estudos sobre leitura conforme Chartier (2011), Manguel (2004) e outros autores; na sequência apresento o Capítulo 4, trazendo a teoria social dos letramentos para discutir as experiências de letramento das pessoas com deficiência visual, conforme os estudos de Brian Street (2000, 2010, 2015). Por fim apresento “uma conversa temporariamente final sobre alguns aspectos da pesquisa”, como as minhas últimas considerações sobre a pesquisa.

CAPÍTULO 1 - PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Neste capítulo, apresento a pesquisa narrativa, principalmente com base nos pesquisadores Connelly e Clandinin (1988, 1998, 1999, 2006), Clandinin e Connelly (1995, 2000, 2004, 2011, 2014) e Mello (2005, 2012), além de outros autores que a abordam, em suas características de investigação, contexto e composição de sentidos. Apresento como ocorreram as minhas práticas e as práticas de letramento dos demais participantes, desde a infância e, ainda, aquelas que vivenciamos juntos, nos encontros de pesquisa, apontando os principais aspectos de meu estudo dentro da perspectiva da pesquisa narrativa.

Conheci a pesquisa narrativa um pouco antes de meu ingresso no curso de doutorado, a partir de diálogos com pesquisadores que desenvolveram seus estudos nessa perspectiva, e ainda visitando os encontros do Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores (GPNEP). O primeiro aspecto que despertou minha atenção foi o lugar que a experiência ocupa na pesquisa narrativa. Ainda que compreendendo-a de modo muito superficial na época em que comecei a participar do grupo, percebi que as minhas inquietações - expostas na introdução desta tese - pareciam ter reverberações nas experiências de outras pessoas com deficiência visual. Incomodava-me muito as pesquisas que, embora trazendo dados sobre participantes de pesquisa com deficiência, pareciam-me concebidas apenas como um pano de fundo para a sustentação de determinadas teorias, e para validar procedimentos, técnicas, tecnologias, políticas públicas e, até mesmo, o paradigma inclusivista. No entanto, raras eram as pesquisas se propunham a “olhar” para as experiências de vida das pessoas com deficiência, e o modo como elas interpretam suas vivências, sejam elas dissonantes ou não com o que já está dito e posto nas relações sociais e educacionais.

As pesquisas narrativas de Almeida (2008; 2015) e de Oliveira (2016) me mostraram que é possível se aproximar das pessoas com deficiência, considerando toda a subjetividade imbricada em suas experiências de vida. Também outros pesquisadores narrativos que trabalhavam a proposta de Clandinin e Connelly (2000), tais como Mello (2005), Fernandes (2014), Silva (2014), Ferreira (2014), Bengezen (2016), entre outros, me pareciam acenar com a possibilidade de fazer pesquisa

tendo as experiências de vida como a força principal para a investigação científica.

Desta maneira, foi a noção de experiência de John Dewey, apresentada na próxima seção, que me aproximou da pesquisa narrativa, levando-me a compreender que não se tratava de uma simples escolha minha como pesquisadora. O paradigma da pesquisa narrativa colocava a mim mesma dentro do processo, como quem olha *de dentro e não para dentro* da experiência com os participantes. Foi esse olhar que desejei durante toda a minha trajetória de vida escolar, e foi a falta dele que, algumas vezes, levou-me a tantas experiências de exclusão. Considerando que não poderia mudar o que me aconteceu no passado, ao conhecer a pesquisa narrativa, desejei contribuir de alguma forma para mudanças futuras, em minha vida e na vida de outras pessoas, e iniciaria essa caminhada como aprendiz da e na pesquisa narrativa.

1.1. O lugar da experiência na pesquisa narrativa

Na pesquisa narrativa as experiências de vida ocupam um lugar central, como posto por Clandinin e Connelly (2000). São apresentadas em narrativas/histórias que são ressignificadas ao serem contadas e interpretadas, conforme destacam Clandinin e Connelly (1994), para os quais o contar de histórias reafirma o que somos, nos modifica e nos possibilita criar novas histórias, de forma que, enquanto contamos as histórias, educamos a nós mesmos e criamos oportunidades de construção de conhecimento também aos outros.

É importante destacar que a pesquisa narrativa apresentada pelos autores canadenses Clandinin e Connelly se desenvolveu fundada na noção de experiência, trazida por John Dewey (1952), para o qual a experiência extrapola os sentidos que lhe são atribuídos pelo senso comum. Para o autor, a noção de experiência passa a constituir nossa linguagem enquanto termo de pesquisa, proporcionando um maior entendimento da vida no campo educacional. É por isso que, antes de apresentar de fato a pesquisa narrativa como percurso metodológico, farei uma breve incursão no conceito de experiência e como se constitui por base para a pesquisa narrativa.

Para Dewey (1952) a experiência pessoal é indissociável da social, somos o que somos porque pensamos e agimos sobre o mundo de modo muito individual, ao passo que somos também o reflexo de nossas interações em um contexto social. Porém, o autor esclarece que “experiência somente é verdadeiramente experiência,

quando as condições objetivas se acham subordinadas ao que ocorre dentro dos indivíduos que passam pela experiência" (DEWEY, 1952, p. 33). Ainda nesse sentido, o autor prossegue afirmado que:

Não quero dizer que se suponha que as condições objetivas devam desaparecer. Até aí não se vai. Reconhece-se que elas participam da experiência. Faz-se esta concessão ao fato inelutável de que vivemos em um mundo de pessoas e coisas. Mas penso que a observação do que se passa em certas famílias e certas escolas revela que alguns pais e alguns professores procedem de acordo com essa ideia de subordinar as condições objetivas às condições internas. Neste caso, não somente se admite que estas últimas são primárias, o que, em certo sentido, são, mas, também, que exatamente como se apresentam temporariamente no indivíduo determinam e fixam todo processo educativo. (DEWEY, 1952, p. 33).

A ideia de interação trazida por Dewey (1938) se constitui na atualidade como um dos principais critérios para muitos pesquisadores, não somente no âmbito educacional. Assim, a noção de experiência é concebida como processo em continuidade, ou seja, as experiências estão sempre conectadas a outras experiências, não são desvinculadas daquilo que somos, do que vivenciamos em nossas interações com as pessoas, do lugar e do tempo em que nos encontramos.

Assim, percebo as experiências vivenciadas pelos participantes durante a pesquisa como aquelas conectadas a inúmeras outras que vivenciamos em outro tempo e em outros lugares, como parte constituinte e essencial daquilo que somos e estamos nos tornando. Entretanto, tais experiências não fecham as portas para considerar outras ocasiões, estímulos e oportunidades para constante crescimento em outras direções, ou seja, são concebidas em contínuo crescimento/desenvolvimento. Mais uma vez, sigo na perspectiva de Dewey (1952), para o qual há uma espécie de continuidade em cada caso.

Experiência afeta para pior ou melhor as atitudes que irão contribuir para a qualidade das experiências subsequentes, determinando preferências e aversões e tornando já mais fácil, já mais difícil agir neste ou naquele sentido. Além disto, cada experiência atua em certo grau sobre as condições objetivas em que decorrerão novas experiências. (DEWEY 1952, p. 28).

Assim, comprehendo as experiências de leitura vivenciadas e compartilhadas nesta pesquisa como aquelas que podem ter promovido diferentes tipos de letramento, além de despertar facilidades e desejos, modificar e construir novos aprendizados e interesses. Acredito que o desejo por uma educação de qualidade,

independente das condições visuais, pode conduzir as pessoas a certas escolhas que lhes permitam considerar outros meios/recursos de acesso à informação e ao conhecimento, e ainda mover e transformar suas experiências pessoais e escolares, através de inúmeras interações com outras pessoas, com ou sem deficiência.

Reconheço, portanto, a força de movimento das minhas experiências pessoais e com os participantes nesta pesquisa. “Cada ponto tem uma experiência passada como base e cada ponto leva a uma experiência futura” (DEWEY, 1952, p. 26). Assim, toda a subjetividade que permeia os cenários da minha pesquisa está envolvida não só com todas as minhas experiências educacionais e pessoais do passado, mas também, e de modo muito implicado com aquilo que sou agora, e ainda estou me tornando, como educadora e pesquisadora.

Prossigo abordando nas próximas seções essa noção de continuidade de Dewey junto aos conceitos teórico-metodológicos característicos da pesquisa narrativa, porque estão intrincados com o meu propósito de investigação.

1.2 Alguns aspectos sobre a pesquisa narrativa

A pesquisa narrativa, segundo Clandinin e Connelly (2000; 2011), propõe estudar a experiência através de histórias. Elas são uma forma dos participantes de pesquisa compreenderem as experiências vividas, narrando e construindo sentidos ao mesmo tempo. As histórias coexistem num único processo como objeto e método de pesquisa (CLANDININ e CONNELLY, 2011). Em concordância com os autores, Mello (2005) explicita e detalha que “As histórias mostram como a experiência é narrada, revivida e interpretada, elas são o fenômeno estudado e também a forma como o fenômeno é estudado” (p. 91).

Quanto ao seu papel, Clandinin e Connelly (2011) expressam que o pesquisador narrativo é um participante relacional (em relação a), sempre incluído nas experiências vividas, contadas e recontadas, o que justifica iniciar as pesquisas desenvolvidas neste paradigma com as histórias do pesquisador, por exemplo. Mello (2005) acrescenta que é entendendo a si mesmo que o pesquisador narrativo poderá problematizar, se for o caso, as tensões entre suas próprias experiências e as experiências de seus participantes de pesquisa.

Torno minhas as palavras de Clandinin e Connelly (2011) acerca da forma de

compreensão e representação das experiências dos participantes, incluindo a mim mesma: “Para nós, a narrativa é o melhor modo de representar e entender a experiência. Experiência é o que estudamos, e estudamos a experiência de forma narrativa porque o pensamento narrativo é uma forma-chave de experiência e um modo-chave de escrever e pensar sobre ela” (CLANDININ, CONNELLY, 2011, p. 43).

Ainda na perspectiva dos autores, os seguintes elementos podem identificar o presente estudo como pesquisa narrativa: o vivenciar de experiências, o pesquisador sempre em relação aos participantes e ambos em relação ao contexto, a composição de sentidos, a temporalidade, a sociabilidade e o lugar, sendo estes últimos os três lugares comuns da pesquisa narrativa (CLANDININ e CONNELLY 2004). Considerando os três lugares comuns na pesquisa narrativa, Mello (2005) considera que a temporalidade, a sociabilidade e o lugar, além de serem expressos nos procedimentos de pesquisa, precisam ser expressos também no texto da pesquisa narrativa. Dessa forma, desenvolvo minha pesquisa de forma que seja possível identificar os quatro movimentos da pesquisa narrativa na construção do meu estudo.

Na dimensão pessoal, percebo-me olhando para dentro, a fim de recobrar as experiências vividas no passado. Ao compor os sentidos das experiências vividas no contexto da pesquisa, faço o movimento para fora. Este movimento também acontece quando consideramos, eu e os participantes, o olhar do outro sobre nossas histórias, ao serem compartilhadas nos momentos de trocas, sejam elas histórias vividas antes ou durante nossos encontros. Olho/olhamos para trás no momento em que recobro/recobramos nossas histórias de vida, e quando questiono/questionamos e reflito/refletimos sobre as práticas de letramento e as representações sobre a leitura que eu e os demais participantes tínhamos, antes e quando entramos em campo. Também faço o movimento de olhar para trás, ao considerar as histórias que me constituíram como pessoa com deficiência visual, como educadora e pesquisadora, considerando ainda que essas histórias podem ter colaborado, de alguma forma, para o processo de compartilhar de suas histórias em nossas experiências no campo de pesquisa. Já o movimento para frente, espero perceber no momento de reviver da experiência ao reconstruir os conhecimentos construídos, e refletir sobre as possibilidades de viver novas e diferentes experiências no futuro.

1.3 Contexto de pesquisa

Antes de iniciar propriamente a pesquisa de campo, submeti o projeto de pesquisa e toda a proposta de abordagem dos participantes para o comitê de ética da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), o qual foi aprovado, possibilitando-me, assim, ingressar no campo de pesquisa.

Toda a pesquisa de campo foi realizada a distância, através da plataforma digital *Google Meet*, onde nos encontramos seis vezes de forma coletiva. Também tive outros momentos com eles, individualmente, em que conversamos pelo *WhatsApp* e por *e-mail* sobre algum tema que surgiu nos encontros coletivos. Conforme escolha dos participantes, os encontros ocorreram às terças-feiras à noite, com duração média de 1 hora e 30 minutos.

Enquanto pesquisadora e também participante, a minha função nesses encontros era de interação e, ao mesmo tempo, de mediação. De um lado me envolvi em todos os diálogos, independente dos temas serem ou não pertinentes à pesquisa, pois o meu desejo era o de manter ao máximo a naturalidade e descontração em nossas conversas. De outro lado, eu colocava algumas indagações no início dos encontros para nortear a conversa e no decorrer do tempo fazia outros questionamentos de forma a suscitar a discussão.

Todos os quatro participantes compareceram em quatro dos seis encontros e nos outros dois encontros tivemos ao menos duas pessoas. Em outros momentos conversei várias vezes com eles de modo individual, por *e-mail* ou *WhatsApp*, para conhecer melhor algum detalhe das experiências compartilhadas e também para construirmos juntos a narrativa escrita das histórias contadas. Após a construção das narrativas, e depois que eu as compartilhei com os participantes, aconteceu um sétimo encontro coletivo no início do ano de 2022. O objetivo foi ouvi-los em suas percepções das narrativas e dos sentidos construídos, sendo um dos momentos mais importantes da pesquisa, pois só a partir desse diálogo e escuta atenta pude prosseguir com a escrita da tese em sua versão final.

A nossa interação iniciou através do compartilhar de experiências familiares revelando a constituição do que somos como pessoas e profissionais, e de como tais experiências delinearam nossas primeiras experiências de leitura e escrita, e de como nos relacionamos com o mundo da informação e do conhecimento. Também os aspectos educacionais escolares foram evidenciados fortemente durante os diálogos, quando nós, participantes, compartilhamos nossas vivências em diferentes

instituições especializadas e comuns. Foram experiências vividas entre o início dos anos 80 até o momento desta pesquisa, perpassando pela concepção segregacionista, integracionista, assistencialista e, por fim, a concepção educacional inclusivista atual, discutida no próximo capítulo.

Desse modo, as histórias se confluem entre experiências do passado e as experiências que vivenciamos juntos em nossos encontros coletivos e individuais. Considero que todo esse contexto de interação e de trocas se constituiu como um outro espaço para novas práticas de leitura, diferentes daquelas trazidas de outros contextos. Isso ocorreu porque o acesso e interação na plataforma digital em que nos encontrávamos exigia o uso de um computador, ou celular com leitor de telas, já que todos os participantes possuem deficiência visual.

É importante destacar que o contexto da pandemia da Covid-19 corroborou para a discussão de temas relacionados ao uso de tecnologia digital assistiva por pessoas com deficiência visual, haja vista que uso de plataformas digitais se intensificou de forma expressiva durante a pandemia, que iniciou em 2020, justamente no ano em que nossos encontros aconteceram. Dadas as recomendações para que todos evitassem aglomerações e contatos pessoais, até mesmo com familiares, reuniões e atendimentos diversos passaram a acontecer de forma virtual, e as instituições educacionais adotaram o trabalho remoto. No tempo em que os encontros aconteceram, todos nós participantes estávamos trabalhando de forma remota, cada um em uma instituição da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, estando, assim, já familiarizados com o uso das plataformas digitais em nosso cotidiano.

Desta forma, o ambiente virtual nos permitia não somente estarmos juntos para falar sobre as experiências anteriores com a tecnologia, mas também vivenciar outras experiências com ela coletivamente, evidenciando possibilidades e barreiras na acessibilidade digital, lendo uns para os outros, compartilhando ideias de como adquirir livros em plataformas digitais, como estudar através de textos digitais, como construir jogos, etc.

1.4 Participantes de pesquisa

Eu e mais três pessoas com deficiência visual somos os participantes desta

pesquisa. As minhas razões para me tornar participante já foram apresentadas anteriormente, mas quanto aos outros participantes foram escolhidos por duas características principais: serem pessoas com deficiência visual e utilizarem alguma tecnologia digital assistiva para a realização de suas leituras.

Para os três participantes, utilizei nomes fictícios, para que não sejam identificados. São eles: Flávio, residente no estado do Rio Grande do Sul, Mariana, do estado da Paraíba e Suzana, do estado de Santa Catarina. Além das duas primeiras características em comum já citadas, todos eles são servidores de institutos federais, e isso ocorreu pela forma adotada para encontrar colaboradores para minha pesquisa.

De 2017 a 2021 coordenei um programa de formação de pessoas do Centro de Referência em Formação de Pessoas em Conteúdos Específicos da Educação Inclusiva, fomentado pela Secretaria de Educação Tecnológica (SETEC). Este centro de referência está localizado em um campus de um Instituto Federal de Educação no estado de Minas Gerais. As atividades ocorreram totalmente a distância para estudantes de todas as regiões do país, com prioridade para profissionais atuantes nos Institutos Federais, escolas técnicas vinculadas, Cefetes e Colégio Pedro II.

Primeiramente, foi oferecido, em 2017, um curso de aperfeiçoamento sobre conhecimentos básicos para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), na rede Educação Profissional e Tecnológica (EPT) para mil alunos e, depois, a partir de 2018, o curso de pós-graduação lato sensu Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva para setecentos alunos. No início de cada curso propus uma triagem entre os estudantes para saber se alguém apresentava necessidades específicas que demandassem apoio especializado. Em ambos os cursos tivemos uma diversidade de estudantes com algum tipo de deficiência, ou outras necessidades específicas, dentre os quais alguns com deficiência visual.

Assim, de posse dos endereços de *e-mails* de todos os alunos do curso, encaminhei-lhes uma mensagem apresentando o objetivo da minha pesquisa e perguntei se alguma pessoa com deficiência visual, usuária de tecnologia digital assistiva, gostaria de colaborar com a pesquisa. Naquele momento, não me apresentei como coordenadora do curso para evitar possíveis constrangimentos, já que muitos ainda eram estudantes naquela especialização. Conseguí sete pessoas que se prontificaram, ou foram indicadas por outras pessoas sem deficiências visuais e/ou simpatizantes da temática. Em seguida, através de *e-mail* e *WhatsApp* contei essas pessoas, perguntando-lhes sobre aspectos básicos que me possibilitassem

traçar os seus perfis. Dessa busca inicial, percebi que três delas utilizavam efetivamente tecnologia digital assistiva em suas práticas diárias de leitura e escrita, tanto em suas interações pessoais quanto profissionais.

Passo agora a expor nossos perfis como participantes de pesquisa. Embora tenha compartilhado algumas de minhas experiências de vida na introdução desta tese, ao fazer a descrição de quem sou, aqui no capítulo de metodologia de pesquisa, abordo aspectos de minha formação e de minha atuação profissional, principalmente. Faço, assim, a minha apresentação e, em seguida, os demais participantes fazem o mesmo.

Participante Rutiléia

Nasci no início dos anos oitenta em uma cidade no interior de Minas Gerais, onde morei até os quinze anos de idade, quando me mudei para Uberlândia, no triângulo Mineiro. Desde o nascimento tenho retinose pigmentar, uma doença degenerativa da visão que aos poucos limita a capacidade visual de quem a possui. Quando já morava em Uberlândia, tive uma perda visual muito significativa, ocorrida principalmente durante o ensino médio.

Graduei-me em pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia, em 2010, e também pela mesma universidade tornei-me mestre em educação em 2013. Iniciei minha atuação profissional em Uberlândia, primeiramente como orientadora educacional na educação infantil e, depois, como professora efetiva no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Em 2014, mudei-me para a cidade de Uberaba, para assumir a função de pedagoga no Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM), onde trabalho atualmente. De 2014 a 2019, todo o meu trabalho se voltou para a inclusão dos estudantes com deficiências e outras necessidades específicas. Nesse tempo atuei como presidente do Núcleo de Atendimento aos Estudantes com Necessidades Específicas em dois campi do Instituto Federal de Educação, e posteriormente como coordenadora do Centro de Referência na Formação de Pessoas, além de ter atuado como assessora e, depois, como coordenadora de ações inclusivas e de diversidade, na mesma instituição educacional.

Participante Flávio

Nasci no início dos anos oitenta, em uma cidade do Rio Grande do Sul. Aos cinco anos fui diagnosticado com um tumor cerebral que, após cirurgia, deixou-me com sequelas na visão. Desde então passei a conviver com a baixa visão em um dos olhos, pois no outro a perdi completamente. Passei a frequentar o AEE somente aos nove anos, porque meus pais não tinham informações e não sabiam o que fazer, nem como agir para me propiciar atendimento e assistência educacional especializada. Aprendi a ler e a escrever em casa e, somente aos onze anos, ingressei em escola comum. Por iniciativa própria, aprendi a utilizar o sistema Braille durante a adolescência, como forma de minimizar minhas dificuldades decorrentes da baixa visão.

Em 2001, através de um curso ofertado pela Fundação Bradesco, tive meu primeiro contato com a informática através do leitor de telas *Virtual Vision*. Aprendi com facilidade a utilizar o leitor, tornando-me tutor nas próximas versões do curso. Tentei duas vezes realizar um curso de graduação, mas não consegui concluir por falta de acessibilidade. Atuo, desde 2013, como assistente de aluno em um Instituto Federal do estado do Rio Grande do Sul.

Participante Mariana

Nasci no início dos anos noventa, no interior da Paraíba, e logo fui diagnosticada com cegueira congênita. Cursei os primeiros anos do ensino fundamental em uma instituição exclusiva para pessoas com deficiência visual, onde também fui alfabetizada através do sistema Braille.

A partir da quinta série (atual sexto ano), passei a estudar em uma escola comum, mas continuei frequentando o AEE na instituição especializada no contraturno, onde tive também meu primeiro contato com a informática através do *Dosvox*, em 2003. Em 2014, graduatei-me em Letras - Português, em uma universidade da Paraíba e, em 2017, ingressei em um Instituto Federal do estado da Paraíba, desempenhando funções voltadas à promoção da inclusão das pessoas com deficiência.

Participante Suzana

Nasci no início dos anos noventa, em uma cidade do estado de Santa Catarina.

Logo nos primeiros momentos de vida fui diagnosticada com glaucoma congênito, a mesma doença de minha irmã mais velha. Ainda muito pequena, perdi a visão completa de um olho e do outro permaneci com baixa visão até os quinze anos. Desde os três anos recebi estimulação precoce em instituições especializadas, as quais também continuaram me apoiando através do AEE no contraturno, tão logo ingressei no ensino fundamental em escola comum.

Aos quinze anos, quando sofri descolamento da retina, perdendo a visão completamente, aprendi a usar o sistema Braille nas minhas práticas de leitura e escrita. Na mesma época, conheci a informática através do sistema *Dosvox*. Cursei magistério nos dois últimos anos do ensino médio e, em 2013, graduei-me em pedagogia em uma universidade de Santa Catarina. Desde 2017 atuo como professora no Atendimento Educacional Especializado (AEE) em um Instituto Federal do estado de Santa Catarina. Em 2020, finalizei o curso de mestrado através do Programa de Mestrado Profissional da Rede de Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT).

1.5 Composição dos textos de campo

Na pesquisa narrativa, chamamos de “textos de campo” os que são considerados “dados”, em outros paradigmas de pesquisa, que são “coletados”. A expressão “textos de campo” é utilizada por pesquisadores narrativos ao invés de “dados”, pois são compostos a partir do olhar do pesquisador, ou seja, não são encontrados nem descobertos, são criados, compostos por pesquisadores e por participantes, permeado por suas subjetividades, conforme esclarecem Clandinin e Connelly (2011). Os autores acrescentam que “[...] os textos de campo ajudam a completar os detalhes e a complexidade da paisagem, retornando o pesquisador a uma paisagem mais rica, mais complexa e mais problematizante que a memória poderia construir” (p. 105).

Ely, Vinz, Anzul e Downing (2001), em seus estudos sobre a escrita de pesquisa qualitativa, compreendem o campo de pesquisa não como uma descoberta, mas como uma produção, negociada entre pesquisador e seus participantes num contexto social:

[...] “O campo” do trabalho de campo é o resultado de uma série de transações. Para começar, o campo é produzido (não descoberto) através das transações sociais realizadas pelo etnógrafo. Os limites do campo não são “dados”. São os resultados do que o etnógrafo engloba em seu olhar; o que ele ou ela pode negociar com hospedeiros e informantes; e o que o etnógrafo omite ou ignora tanto quanto o que ele ou ela observa. Em segundo lugar, “o campo” é construído pelo que o etnógrafo escreve. (p. 17).

Ressalto que, embora as autoras se referem ao trabalho de etnógrafos, nesse caso a mesma perspectiva cabe para o entendimento do campo de pesquisa e dos textos de campo na pesquisa narrativa. Clandinin e Connelly (2011) afirmam que a nossa pretensão enquanto pesquisadores é sempre influenciada pela forma com que adentramos no campo de pesquisa e que, de modo inconsciente e consciente, sempre selecionamos alguns aspectos que aparecem nos textos de campo, sendo que a ocorrência dessa seletividade torna visíveis alguns aspectos enquanto invisibiliza outros.

Os textos de campo podem ser construídos a partir de entrevistas, diários reflexivos, notas de campo, cartas, conversas, fotografias, anais, crônicas e quaisquer outros documentos e artefatos coletados em nossas vidas que possam fornecer uma fonte rica de memórias. “Observar esses documentos em um contexto de pesquisa narrativa constitui algo que se pode chamar de uma arqueologia da memória e do significado” (CLANDININ e CONNELLY, 2011, p. 133).

Nesta pesquisa, utilizei a conversa como instrumento para composição dos textos de campo, além de relatos autobiográficos.

A conversa como instrumento para construção dos textos de campo

Nesta pesquisa, parte dos textos de campo foi composta através da conversa entre nós, os participantes de pesquisa. “Uma conversa é mais frequentemente uma maneira de compor um texto de campo em encontros face a face entre pares ou entre grupos de indivíduos” (Clandinin e Connelly 2011, p. 128). Os autores continuam dizendo que:

Conversas implicam ouvir. A resposta do ouvinte pode constituir uma sondagem da experiência que tem a representação da experiência muito além do que é possível em uma entrevista. Na verdade, há uma sondagem em uma conversa, uma sondagem profunda, mas é feita em uma situação de confiança mútua, de escuta, e de solidariedade com a experiência descrita

pelo outro. (p. 129).

Para a composição dos textos de campo, os encontros foram gravados e transcritos. Em seguida, ao retomar as transcrições, selecionei aqueles trechos que traziam experiências de leitura que poderiam ser narradas como histórias. Após selecionar esses trechos, contatei novamente os participantes, mas de forma individual, por e-mail e WhatsApp, para que eles trouxessem mais detalhes para a construção das narrativas. Após a escrita das histórias, eu as compartilhei com os participantes para que analisassem e sugerissem mudanças naqueles pontos em que discordassem da minha perspectiva. Nesse sentido, os textos de campo se constituem como histórias pessoais e ao mesmo tempo como histórias da nossa comunidade/grupo de participantes de pesquisa. Considero assim, pois no momento em que cada um conta sua história de vida, por mais pessoal que seja, elas podem trazer elementos constitutivos da experiência de contação em grupo. Isto pode ter ocorrido porque, durante os relatos autobiográficos, algum colega nos questionava, curioso, acerca de certo detalhe ausente, ou até mesmo para comentar algum ponto que refletia sua própria história, alterando, assim, o curso dos relatos, e até mesmo os sentidos a eles atribuídos. Dito isto, recordo as palavras de Clandinin e Connelly (2011) quando afirmam que “os participantes da pesquisa narrativa são influenciados por sua participação na pesquisa e pela experiência de vivenciar a pesquisa” (p. 109).

Nessa perspectiva, comprehendo que nós, participantes da pesquisa, não influenciamos nas histórias do passado vividas por nossos colegas, mas interferimos na maneira com que foram contadas, tornando únicas as histórias vivenciadas em nosso grupo.

Relatos autobiográficos

Os relatos autobiográficos são a forma que encontrei para apresentar e discutir todo o contexto da minha pesquisa. Por isso, logo no primeiro encontro com os participantes eu iniciava compartilhando com eles a minha história pessoal com a deficiência visual e, a partir da minha iniciativa, todos eles trouxeram seus relatos, da infância à vida adulta.

Esses relatos não são histórias isoladas e descontextualizadas, eles revelam as concepções familiares e escolares que definem o que somos, e estamos nos

tornando, enquanto pessoas e pessoas com deficiência visual. Trazem eventos que revelam as relações sociais e educacionais e as evoluções conceptuais e comportamentais relativas à inclusão das pessoas com deficiência, evidenciando, também, avanços nas políticas públicas no âmbito da inclusão, a evolução dos recursos de tecnologia assistiva e digital assistiva, e a função da educação e dos professores nesses contextos. Todos esses elementos permeiam as histórias de modo direto ou indireto, podendo ser explorados, ou não, porque o destaque depende das direções que as experiências narradas tomam no decorrer da pesquisa.

Para Clandinin e Connelly (2011), envolvemos com frequência os participantes de pesquisa na criação do que chamamos de anais e crônicas. São meios que utilizamos para a estruturação das histórias orais, pois ao compor anais e crônicas, os participantes recordam suas experiências e criam os pontos essenciais de uma narrativa pessoal e social. Os autores pensam em anais como uma linha do tempo com datas, memórias, eventos, notícias e coisas do gênero. Os participantes de pesquisa constroem linhas do tempo desde o início, por exemplo, com o nascimento, algum período distante, ou data importante na história das pessoas da família, ou alguma data mais recente, como uma espécie de ponto referencial inicial. As crônicas são como a sequência de eventos dentro e em torno de um tema específico, ou uma discussão narrativa de interesses (CLANDININ e CONNELLY 2011, p. 131).

Assim, as experiências, individuais ou em grupo, narradas nesta pesquisa são construídas como histórias que perpassam a linha do tempo, da infância aos dias atuais na vida de cada participante de pesquisa. Durante esses escritos, eu, juntamente com os demais participantes, pudemos revisitá-las, aprendendo muito sobre nós mesmos, construindo uma diversidade de sentidos.

1.6 Textos de pesquisa

Clandinin e Connelly (2011) consideram difícil e, ao mesmo tempo, muito importante a transição dos textos de campo para os textos de pesquisa, porque nesse momento o pesquisador precisa se distanciar de seus participantes. Isso não significa encerrar o relacionamento, mas uma mudança das conversas diárias, dos encontros frequentes e do trabalho lado a lado. Isso é necessário para que o pesquisador possa fazer a leitura e a releitura dos textos de campo e, em seguida, escrever o texto de

pesquisa. Assim, “[...] os relacionamentos mudam de intensidade daquele viver de histórias com os participantes para o recontar de histórias por meio do texto de pesquisa” (p. 147).

Foi um momento difícil, pois eu estava encantada por tantas histórias incríveis despertadas em nosso grupo. Eu precisava parar um pouco para refletir sobre elas, mas, ao mesmo tempo, eu não queria perder aquele relacionamento. Clandinin e Connelly (2011) descrevem bem esse momento: “Isso tudo fica mais complexo quando nós percebemos que nos apaixonamos não apenas por nossos participantes, mas também por nossos textos de campo. Algumas vezes nossos textos de campo são tão apaixonantes que nós queremos parar e deixá-los falar por si mesmos” (p. 147). Entretanto, não podemos parar nos textos de campo, afirmam os autores, pois nossa tarefa enquanto pesquisadores é reconstruir esses textos, descobrir e discutir os sentidos para então torná-los textos de pesquisa.

Este processo implica reflexão sobre as experiências vividas, recontando as histórias e nos debruçando sobre os sentidos construídos. Assim, passei várias horas lendo e relendo as transcrições dos encontros e retomando algumas conversas pelo WhatsApp. Os textos de campo foram divididos primeiramente por encontros e, depois, por temas que foram surgindo ao longo dos diálogos, tais como: histórias pessoais com a deficiência visual; diagnóstico e contexto familiar; primeiras experiências escolares, primeiros contatos com o mundo da leitura e da escrita; práticas de leitura em voz alta e leitura em silêncio, através dos leitores de tela; acesso direto e acesso mediado no ato da leitura; leitura em processos seletivos e o papel dos leitores; o desempenho do leitor e do ledor humano, e do leitor/ledor com síntese de voz.

Ainda despontaram outros temas vinculados às interações dos participantes com os recursos de tecnologia digital assistiva tais como: as metodologias de estudo e pesquisa utilizadas pelos participantes quando utilizam exclusivamente tecnologia digital; a construção de jogos infantis através dessas tecnologias; e muitas problematizações acerca das interações sociais, do pertencimento e da inclusão em inúmeras práticas sociais comuns aos ambientes digitais na atualidade, dentre outros aspectos.

Passei a olhar para esses assuntos como temas de possíveis histórias que poderiam ser narradas e que posteriormente constituiriam esta tese, como textos de pesquisa. Foi nesse momento que precisei contatar novamente os participantes para

que pudéssemos, juntos, trazer detalhes para aquelas histórias iniciais compartilhadas nos encontros em grupo. Esse foi um momento de negociação, como esclarecem Clandinin e Connelly (2011): “um momento em que nós pesquisadores experimentamos mudanças e transformações, constantemente negociando, reavaliando e mantendo flexibilidade e abertura para uma paisagem que está sempre em transformação” (p. 93).

Composição de sentidos

A composição de sentidos, a partir dos textos de campo, é também fundamentada nos estudos de Ely, Vinz, Anzul e Downing (2001). Para essas autoras, a composição é um processo que envolve fazer escolhas, interpretar e dar forma aos textos de campo:

[...] ao invés de tentar encontrar ou ver sentido “nos dados”, é mais produtivo compor os sentidos que os dados nos conduzem a compreender. Na vida, nós criamos nossa própria realidade em relação às pessoas ou situações; não é que a pessoa ou a situação é, de fato, a realidade. (ELY, VINZ, DOWNING, ANZUL, 2001, p. 20).

A escrita, para as autoras, nos ajuda a atender às interseções estranhas ou a caminhos e possibilidades inesperados de sentidos, e aos ecos não examinados e ressonâncias que levam à criação de sentido, à medida que escrevemos do nosso jeito, através de várias versões de entendimentos. Conscientes, então, da importância de escrever para compor e articular sentidos, as autoras sugerem maneiras pelas quais a escrita leva à intensificação da descoberta e representação. As posições filosóficas, ideológicas, políticas e morais do pesquisador influenciam a forma como ele analisa e apresenta seus dados. O que conta não é tanto o que vemos, mas como vemos os textos de campo (ELY, VINZ, DOWNING, ANZUL, 2001).

Seguindo a perspectiva das autoras, durante o contar e recontar das histórias, nós participantes, construímos sentidos a partir do que sentimos e percebemos das experiências vividas. Enquanto as histórias eram narradas, compúnhamos sentidos analisando e interpretando, ou seja, pensando em possibilidades de questionamentos, de construção de conhecimentos na dimensão pessoal, e também pensando no que poderiam trazer de contribuição social, além de estarmos atentos aos aspectos da temporalidade, um dos pilares da metafórica tridimensionalidade da pesquisa

narrativa, como posto por Clandinin e Connelly (2000). Isso implica atenção e cuidado com os contextos das histórias contadas, com seus personagens envolvidos, datas, os eventos enfatizados e outros aspectos importantes.

Clandinin e Connelly (2011) consideram que abrimos questões para análise quando questionamos o posicionamento dos textos de campo dentro do espaço da pesquisa. Entretanto, para os autores a análise extrapola a questão do posicionamento ou da reflexão que fazemos sobre as histórias narradas. “Apesar de a análise inicial lidar com assuntos como características, lugar, cenário, enredo, tensão, finalização, narrador, contexto e tom, estas questões se tornam cada vez mais complexas à medida que o pesquisador busca esta releitura sem fim” (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 148).

Os autores prosseguem afirmando que os pesquisadores narrativos precisam ter em mente os termos analíticos da narrativa, para então tematizar narrativamente seus textos de campo, como:

Por exemplo, nomes dos personagens que aparecem nos textos de campo, lugares onde ações e eventos ocorreram, histórias que se entrelaçam e se interconectam, lacunas ou silêncios que se tornam aparentes, tensões que emergem e continuidades e descontinuidades que aparecem são todos temas possíveis. (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 148).

Nesse processo de interpretação das experiências narradas, busco contextualizar, social e teoricamente, as experiências individuais e em grupo, enfatizando as linhas narrativas, as tensões, os temas; problematizando as circunstâncias que conduziram a mim e aos demais participantes às experiências com os recursos de tecnologia digital assistiva, à problematização do conceito de leitura por meios digitais, ao paradigma atual da inclusão social e educacional, como consideram Clandinin e Connelly (2011) “[...] as conversas são marcadas pela igualdade entre os participantes e pela flexibilidade para permitir que estabeleçam formas e temas adequados a sua pesquisa de grupo” (p. 129).

Certamente as interpretações narrativas não são concebidas como as únicas possíveis, e é preciso compreender que existem inúmeras possibilidades de interpretação para além do que nós participantes consideramos, o que certamente constitui um dos desafios dos pesquisadores narrativos.

Durante o processo de composição dos sentidos, senti necessidade de ter mais um encontro com os participantes, como uma forma de negociar a transição para os

momentos finais da tese. Clandinin e Connelly (2011) dizem que esse momento também constitui o trabalho dos pesquisadores narrativos durante o relacionamento no campo de pesquisa. “É de suma importância para a validade e a integridade do trabalho que os pesquisadores não se retirem do campo de pesquisa simplesmente quando “seu tempo chegar” (CLANDININ e CONNELLY, 2011, p. 96).

Esse último encontro com os participantes foi um momento em que recordamos as histórias que vivenciamos juntos, discutimos os sentidos das narrativas – já compartilhadas com eles – e desfrutamos do prazer de estarmos juntos, lamentando o fim da pesquisa. Clandinin e Connelly (2011) dizem que “Bons relacionamentos de pesquisa trazem consigo um sentimento melancólico, saudoso, advindo da constante lembrança do tempo de duração desta” (p. 94).

Nas discussões que se seguem é possível compreender melhor a intensidade desses sentimentos que nos envolviam, quando passo a narrar as histórias que compartilhamos e as que vivemos durante a pesquisa de campo, além do lugar ocupado por elas em nossas vidas.

CAPÍTULO 2 - VIDA, FAMÍLIA, EDUCAÇÃO E LEITURA: HISTÓRIAS CONTADAS E RECONTADAS

Desde a introdução desta tese, trago algumas histórias minhas que colaboram com a compreensão das justificativas pessoais e sociais, as quais me conduziram à escolha do tema e a sua abordagem, através da pesquisa narrativa, segundo os autores canadenses Clandinin e Connelly (2011, 2014). Como participante da pesquisa, continuo contando histórias minhas neste capítulo, aquelas que se constituem como textos de campo, juntamente com as histórias de vida de Mariana, Suzana e de Flávio. Após a seção das histórias dos participantes, trago outras seções para discutir alguns temas relacionados às suas experiências de vida familiares e escolares. Elas são marcadas por uma diversidade de letramentos, de leituras da palavra e leituras de mundo, histórias que refletem nas outras histórias que vivenciamos juntos em nossos encontros de pesquisa.

As histórias de Mariana e Suzana foram contadas em nosso primeiro encontro de pesquisa, e Flávio contou as suas no segundo encontro. Dessa forma, inicio trazendo uma história minha, em queuento como vivenciei o desafio dos primeiros momentos com eles.

O passo no escuro que me levou às histórias de vida

Há algum tempo eu vinha me perguntando como abordaria os participantes e, como pesquisadora narrativa iniciante, eu não sabia o que fazer para que se sentissem confortáveis para falar de suas histórias pessoais. Foi assim que busquei apoio, em um dos encontros, do grupo de pesquisa GPNEP, quando uma colega me sugeriu ter encontros coletivos com os participantes de pesquisa, pois através da conversa poderíamos compartilhar experiências de letramentos. A ideia me pareceu promissora, mas logo senti-me insegura, pois eu não sabia o que teria que fazer ou como fazer. Eu já tinha realizado entrevistas com minhas participantes de pesquisa durante o mestrado, e agora, no doutorado eu planejava manter encontros individuais, talvez porque o desafio me parecia um pouco menor. Mas de qualquer modo, resolvi aceitá-lo e conversar com o grupo, ainda que com a sensação de que estava dando um passo no escuro.

Naquele primeiro dia, falei um pouco da pesquisa narrativa, do destaque

especial que ela atribui à subjetividade e à experiência. Falei, também, de minha intenção de conversar com eles e, assim, fazer pesquisa. Suzana logo me perguntou se seria grupo focal e eu disse que não. Naquele instante senti que a conversa poderia parecer, para eles, um método nada científico para o relacionamento entre pesquisador e participante. Eu também não tinha muita certeza se iria dar certo, mas estava segura se iria tentar. Afirmei que naquele encontro gostaria de conhecer suas histórias de vida com a deficiência visual, desde as experiências familiares até as escolares. Para tanto, eu iniciei contando a minha história. Falei do diagnóstico da deficiência visual, dos conflitos familiares, da minha primeira experiência de escolarização. Falei de segregação, de integração; falei de letramento, de exclusão, de pertencimento, de autonomia, de desejos e de sonhos. Parei meu relato nas experiências que antecedem o ingresso à universidade, e a busca por outras formas de leitura e escrita.

Depois, Mariana e, posteriormente, Suzana falaram de suas experiências. O relato de Flávio ficou para o próximo encontro, pois eu não queria que os nossos encontros fossem muito longos e cansativos. Finalizamos após uma hora e meia de conversa.

Narrativas de Mariana

Esta seção é dedicada a contar as histórias de vida de Mariana, começando pela forma com que ela identifica a deficiência visual, e como foi vivenciada desde seu nascimento.

Tenho deficiência visual, mas não vivo no escuro

É muito interessante poder contar minha história, depois de ouvir a sua, e perceber o quanto podemos ter histórias tão semelhantes e diferentes ao mesmo tempo. Quando nasci, morávamos no interior da Paraíba, sem muitos recursos para qualquer criança que nascesse com alguma deficiência. Nasci em 1990, com distrofia da retina, embora não tenha sido diagnosticada logo ao nascer, pois nem meus pais ou o médico perceberam qualquer diferença em meus olhos. Somente quando eu tinha cinco meses, meu pai, ao brincar comigo, notou que algo estava errado com a

minha visão, pois eu não conseguia acompanhar sua brincadeira. Ele falou para a minha mãe que eu era cega e ela disse que ele estava doido. Me levaram ao médico e ele também disse que meu pai estava doido. Assim, as coisas ficaram por isso mesmo até que eu completasse um ano.

Eu não era e não me comportava como as outras crianças de um ano. Não acompanhava as coisas com os olhos e permanecia muito tempo de cabeça baixa. Meus pais decidiram, então, levar-me ao médico novamente quando, de fato, foi comprovada a deficiência visual, começando, assim, a nossa luta.

Penso que meus pais lutaram muito, dentro de suas possibilidades, indo atrás de vários médicos em busca de uma solução para o meu caso. Não me lembro claramente das visitas aos médicos e às inúmeras clínicas especializadas, mas em minha memória ficou o sentimento de que eu não gostava daqueles lugares, daquelas consultas. Outra coisa da qual tenho certeza: meus pais sofreram muito quando, por fim, os médicos constataram que não tinham o que fazer.

Eu tinha, e ainda tenho, algum resíduo visual, mas nunca fui considerada pessoa com baixa visão. A perda visual é progressiva, mas eu não a senti ou sinto acontecer, talvez porque o resíduo sempre foi muito pequeno, e os outros sentidos, desde muito cedo, foram chamados a me oferecer informações do meio. Quando eu tinha sete anos, já não conseguia perceber os dedos da mão ou os objetos que as pessoas colocavam à minha frente, tentando entender o quanto, e como, eu enxergava. Não sei dizer se continuo perdendo a visão, porque as minhas demandas da infância não são as mesmas dos dias atuais.

Na infância, e também hoje, não consigo identificar as cores e não distingo branco de um rosa clarinho, ou preto de azul escuro, por exemplo. Para mim, é tudo branco ou preto. Entretanto, existem algumas cores que, apesar de eu não conseguir identificá-las, sei que não são tão claras nem tão escuras quanto branco e preto, então eu as considero intermediárias; ou seja, as coisas para mim podem ser brancas, pretas ou intermediárias. Sei bem a diferença entre claro e escuro, entre as luzes acesas e apagadas, aliás, fico agoniada se, ao chegar em casa, não acender as luzes, à noite. Não vivo no escuro, como muita gente pensa, e até mesmo me questiona.

Mariana conta, através das duas próximas histórias, como foram suas primeiras experiências de escolarização em escolas comuns.

O faz de conta de toda criança

Era uma tarde quente do mês de outubro, e eu estava na escola, na sala de aula, com meus colegas, aguardando a professora. Eu sabia que aquele era um dia de prova, mas aguardava sem muita expectativa, já sabendo como as coisas iriam acontecer. Eu já estava há dois anos naquela escola comum e desde que chegara lá, aos cinco anos, nada tinha mudado.

A sala estava em silêncio, mas eu percebi que a professora já estava entregando as provas para os meus colegas, pelo barulhinho das folhas de papel. Então a professora se aproximou da minha mesa e disse: "aqui está sua prova", colocando em minhas mãos duas folhas, unidas pelo lado esquerdo por um grampo. Todos tinham a prova impressa à tinta, e a minha não era diferente. Eu sabia que meus coleguinhas já tinham começado a fazer a prova, e eu também sabia que não iria participar daquele momento como eles. A professora, meus colegas, a prova, o lápis, eu, tudo estava na sala de aula, mas nada era para mim. A professora sentou ao meu lado e começou a ler os enunciados das questões, explicando o que deveria ser feito, e eu sabia que ela já estava fazendo, respondendo as questões por mim.

Eu já tinha compreendido que era diferente que, durante as provas e em outras circunstâncias na escola, eu era somente informada do que acontecia, minha mente não participava ativamente das atividades propostas. Mesmo na minha casa, as atividades escolares seguiam o mesmo ritmo. Enquanto a professora estava ali ao meu lado, brincando de faz de conta, eu me entretia, pensando nas minhas brincadeiras de escolinha, que eu adorava fazer em casa, o faz de conta de toda criança. Pegava os livros, os cadernos e um lápis e riscava, tentava imitar a forma das letras e dos números, recordando as descrições dos professores e coleguinhas que ouvia: "a letra 'O' é uma bolinha"; "Para fazer o 'A', faça uma bolinha e puxe a perninha". Entendia a perninha como um risco que ia sair da bolinha, mas não sabia bem para qual direção. Eu imaginava que a escrita estava lá em algum lugar que eu não poderia ler por não enxergar. Era isso que tinham me ensinado a fazer na escola e em casa.

Todos os dias, pela manhã, a moça que cuidava de mim, em casa, tentava me ajudar nas tarefas, pegando na minha mão para que eu escrevesse alguma coisa. Ela dizia o que estava na atividade: "Agora vamos cobrir... Agora vamos ligar... Agora vamos desenhar a mão de Luli". Esta última foi uma atividade em que me senti

realmente participativa, porque para fazer o desenho de uma mão eu contornei com o lápis a minha própria mão, e me senti feliz por isso. Entretanto, vez ou outra, eu ouvia minha mãe comentando com outras pessoas a maneira com que as tarefas escolares eram feitas, e tudo isso trouxe para mim a certeza de que eu não estava participando do processo. Quando os enunciados eram lidos para mim, eu já sabia que não iria fazer sozinha: “Como posso saber quais pontos devo ligar ou onde devo cobrir? Como posso ver o espaço, o quadrinho onde devo desenhar ou pintar?”

Outra coisa que me fazia compreender que, para mim, as coisas eram diferentes, era a forma de minhas amiguinhas estudarem. Nós tínhamos o mesmo material, os mesmos livros, os cadernos, os lápis, grafite e também de cor, estávamos na mesma turma, com a mesma professora, mas elas conseguiam ler e fazer a tarefinha. Mesmo que precisassem da ajuda de um adulto, eu sabia que elas enxergavam para ler o livro e escrever no caderno. A ajuda que elas precisavam era para corrigir o que já tinham feito, ou para tirar dúvidas. Já eu, não conseguia nem começar, como aconteceu naquele dia de prova. A informação verbal que a professora me passava não bastava para que eu conseguisse fazer alguma coisa. Talvez eu já tivesse aprendido muito só por estar ali, como ouvinte, mas a apresentação dos conteúdos era completamente visual, e ninguém conseguia pensar numa estratégia para que eu pudesse ouvir, tocar, sentir e falar do meu aprendizado.

Posso aprender, mas não posso ser ouvida

Era fim do ano e a professora estava trabalhando as operações matemáticas, utilizando um material visual. Naquela época, entre os cinco e sete anos, quando frequentava somente a escola comum, eu ainda tinha algum resíduo visual, embora para a escola isso não fizesse qualquer diferença, pois para eles eu era cega e incapaz de aprender. Do pouco que pude ver do material apresentado pela professora naquele dia, lembro que parecia algo quadrado com círculos, talvez pintados. Havia vários materiais desses, e cada um com uma quantidade de círculos diferente. Eu estava próxima à professora e notei que possuíam cores bem contrastantes, o que pode ter me ajudado a vê-los parcialmente. A proposta da professora era trabalhar as operações matemáticas e, para isso, ela mostrava o material e perguntava onde estava a quantidade relacionada ao resultado de determinada soma ou subtração. A disposição dos círculos no material, lembrava o dominó que eu jogava com os meus

pais em casa. Foi unindo as peças com números iguais e fazendo as continhas que aprendi as operações matemáticas, o que tornava aquela atividade da escola bastante familiar para mim.

A atividade daquele dia me marcou muito porque foi a única que me lembro de ter participado de fato, pois a turma deveria responder oralmente. Eu estava feliz por conseguir responder às perguntas da professora, porque, finalmente, eu estava fazendo sozinha. No entanto, ao final de um ano inteiro, tendo sempre alguém fazendo as coisas por mim, a professora não foi capaz de perceber o que estava ocorrendo. Ela ignorou todas as minhas respostas e, como se não tivesse ouvido nada, como se eu não estivesse ali, continuava insistindo na resposta do restante da turma. Eu fiquei muito triste, pensando que talvez a professora achava tarde demais para eu demonstrar que tinha aprendido alguma coisa, porque ao final do ano eu já tinha perdido coisa demais para, de repente, responder em uma única atividade.

Depois de várias respostas sem ser ouvida, parei de responder. Parei de responder ali, mas nunca deixei de aprender. Aliás, eu já sabia muita coisa que a escola não tinha interesse em saber. Eu era apaixonada pela matemática e tudo que aprendi antes do meu ingresso no instituto dos cegos, aos nove anos, foi em casa. Meu pai, que na verdade era meu padrasto, me estimulava muito, imagino que sem intenção, mas tudo fez uma diferença incrível para o meu aprendizado e autoestima. Eu ouvia sempre ele e a minha mãe dizendo para outras pessoas que eu era muito inteligente e, apesar do faz de conta na escola, eu acreditava neles.

Talvez eles pensassem que eu era inteligente por causa das pequenas coisas que aconteciam em casa, como nos jogos de dominó e em outros momentos corriqueiros. Às vezes, enquanto brincava, surgia-me alguma dúvida e eu logo ia perguntar ao meu padrasto, como por exemplo a diferença entre "1 e 1" e "1 mais 1". Eu tinha dificuldade para compreender a formação dos números e logo os associava às operações de soma, talvez por falta de conhecimento da escrita. Meu padrasto dizia: "1 e 1 é onze". Eu: "Mas, 1 e 1 é 2." Meu padrasto, carinhosamente enfatizava: "Não. 1 e 1 é 11. 1 mais 1 é 2.". Para, mim esses aprendizados não tinham relação alguma com o meu processo de escolarização, só sei que eu aprendia em casa, na rua, assistindo televisão, brincando com os amiguinhos vizinhos.

Ao fim daquele ano, meus pais decidiram me tirar daquela escola. Eles estavam muito frustrados com aquela primeira experiência de escolarização. Na tentativa de amenizar o sofrimento, disseram-me que eu não precisava estudar. Entretanto, eu

sabia que não era bem assim, pois eu ouvira a diretora dizer que a escola não tinha condições de me atender como era necessário.

Na história a seguir Mariana conta como seu processo de escolarização mudou a partir do seu ingresso numa instituição especializada, e depois, na próxima história, ela continua contando como que, através dessas novas experiências, conheceu o sistema Braille e o computador com leitor de telas.

Experiências novas

Em 1999, saímos do interior e fomos para a capital. O intuito principal da minha família era me colocar numa escola especializada porque, depois daquela primeira experiência na escola comum, eu fiquei dois anos sem estudar. Minha mãe sabia que na capital existia o instituto dos cegos e, lá, ela me matriculou. Naquela época, considerando-se que vivenciávamos o período da integração das pessoas com deficiência na sociedade, o instituto era uma escola um tanto segregatória, exclusiva para pessoas com deficiência visual, ainda que sua missão fosse a de preparar as pessoas para a integração social e escolar. Estudei lá, exclusivamente, da primeira à quarta série (hoje segundo ao quinto ano). Assim, tive minha iniciação no sistema Braille e também na informática.

Diferentemente daquela primeira experiência na escola comum, no instituto dos cegos eu não precisava fingir que aprendia, e deixei de ser invisível para os professores. Esta diferença marcou, não somente em minhas memórias, mas na construção de minha identidade, na maneira com que percebia, e ainda percebo, a mim mesma.

A partir da quinta série (atual sexto ano) passei a estudar em uma escola comum, mas continuei frequentando o instituto dos cegos no contra turno até o final do ensino médio. Os profissionais do instituto faziam todo o trabalho de produção e adaptação do material, transcrevendo para o Braile os textos, exercícios e provas. Lá também tive aulas de música e educação física, e a nota desta disciplinas era repassada à escola comum, como um tipo de parceria entre as instituições. Preciso admitir, entretanto, que mesmo contando com o apoio do instituto dos cegos, muita coisa, principalmente do ensino médio, foi faz de conta, porque os professores da escola comum não sabiam o que fazer, e nem tudo era possível ser adaptado no

contra turno.

Aquela rotina diária era muito cansativa para mim, mas entendo que esse apoio do instituto foi determinante durante esse tempo que permaneci na escola comum. Imagino que meus pais também se cansavam do esforço diário de me levar às duas escolas, mas eu não percebia neles nenhum conflito, ou questionamento, se eu deveria estar somente na escola comum ou no instituto dos cegos. Eles reagiram muito bem às experiências novas que eu vivenciava, tanto estudando exclusivamente no instituto dos cegos, quanto a partir do momento em que passei a estudar, também, na escola comum. Sempre acredirei que eles sofreram mais que eu, tentando encontrar um lugar no mundo para mim. A aceitação da deficiência, para eles, foi muito difícil, coisa que para mim não tinha o mesmo sentido. Não tenho memórias de sentir alguma dificuldade de aceitação de minha deficiência durante a infância. Não enxergar não era um problema para mim, porque eu entendo que o sofrimento vem das barreiras que enfrentamos na sociedade.

Como eu passei muito tempo da infância entre pessoas como eu, no instituto dos cegos, a minha identidade em relação à minha diferença se fortaleceu, e sinto que, se eu nunca tivesse passado por lá, eu não teria expectativa alguma de crescimento pessoal. Adorava estar entre as pessoas que não enxergavam, como eu. Elas eram um espelho para mim, porque muitas já trabalhavam e eram independentes. Eu entendia que elas tinham se desenvolvido daquela forma pelo trabalho realizado no instituto, de instigar a autonomia na vida diária, e eu queria ser como elas: estudar, trabalhar e ter uma família.

Eu sei que trago marcas positivas e negativas de minha infância e elas me dizem muito sobre minha segurança e insegurança. As experiências familiares e no instituto dos cegos sempre estão à frente, me estimulando, me dizendo que sou capaz, enfrentando um conflito constante com as outras experiências que me tornavam invisível

O sistema Braille e o leitor de telas: descobertas, alegrias e tristezas

Aos nove anos aprendi a ler e a escrever pelo sistema Braille, durante as aulas de alfabetização, com uma professora que também era uma pessoa com deficiência visual. Aquelas aulas eram empolgantes para mim, talvez porque finalmente eu estava lendo e escrevendo como as outras pessoas. A professora também parecia feliz com

o meu desempenho, e eu percebia isso pelos comentários que ela fazia com minha mãe. Ela contava que, durante as aulas, enquanto ela ditava algo para eu escrever em Braille, eu dizia: “adiante” ao terminar de escrever. A professora sorria largamente com a minha mãe enquanto contava. Esta por sua vez comentava, orgulhosamente, enquanto ria: “Ah, Mariana fala tudo explicado.” A forma que a professora comentava e a satisfação da minha mãe me passavam a ideia de que o meu comportamento era surpreendente, e, isso para mim, era um sinal de que as coisas estavam indo bem.

Foi a partir desse tempo que descobri um grande prazer na leitura, embora aos cinco anos eu já demonstrasse interesse pelas revistas de casa; eu as folheava e fingia que estava lendo, coisa que fazia parte do faz de conta, mas que também tinha relação com a falta de alternativas para me introduzir no mundo da leitura. Entretanto, pude ler realmente quando aprendi o sistema Braille. Eu lia constantemente os livros que encontrava no instituto dos cegos e também aqueles que a minha professora de Braille me emprestava. Um livro que me marcou muito foi “Cara Nova ou Beleza Pura!”, de Pedro Bloch, livro que li durante minhas férias do ano de 1999 e, desde, então fui despertada para muitas outras leituras e aprendizados através do sistema Braille.

Em 2004, quando o MEC enviou os livros didáticos em Braille, eu os aproveitei ao máximo, inclusive para o aprendizado da matemática, pois eu gostava muito. Não aprendi geometria e trigonometria, por mais que tentasse associar as explicações dos professores às leituras que eu fazia dos livros em Braille, mas o restante eu aprendi, e era apaixonada pela matemática.

Ainda no instituto dos cegos eu tive meu primeiro contato com a informática, aos 13 anos. Isso aconteceu através do sistema Dosvox que não é propriamente um leitor de telas, mas um tipo de programa com uma interface especializada, que possibilita realizar muitas coisas no computador, inclusive ler e escrever. Foi através dele que tive o primeiro contato com um teclado de computador, pois em casa não existia nenhuma. Inclusive por causa deste detalhe eu não tinha como treinar o que aprendia no instituto e, com isso, não desenvolvi muitas habilidades de leitura e escrita com o Dosvox.

Cinco anos depois, já com dezoito anos, eu conheci o Jaws, um leitor de telas bem conhecido pelas pessoas com deficiência visual. Desta vez não foi no instituto dos cegos, e sim em uma instituição estadual que atende pessoas com deficiência. Foi assim que aprendi a interagir com o sistema Windows, porque o Jaws, através da

síntese de voz, transmite o que está na tela, tal como uma pessoa com visão o faz através dos olhos. Passei a gostar muito daquele tipo de interação, embora depois de um tempo eu substituí o Jaws por outro leitor de telas, o NVDA (Acesso Não-Visual ao Ambiente de Trabalho), que utilizo até hoje, pois me adaptei mais com ele.

Somente um ano depois pude desfrutar daquele aprendizado em todas as suas possibilidades, quando meu pai comprou um computador para nós. A partir de então, eu fiz muitas descobertas sobre o que é possível ler em formato digital, e sobre a imensidão de possibilidades de escrita e de interações sociais através do computador.

Mariana conta, a seguir, como encarou os desafios de integração dos recursos digitais em suas práticas de leitura quando estava no ensino superior.

Um empurrão para um novo tipo de leitura

O professor finalizou a aula daquele dia recomendando a leitura de um texto sobre a história da escrita. Era um texto de 150 páginas, que os alunos deveriam ler e resumir para um trabalho a ser apresentado na próxima semana. Mais uma vez, fiquei aflita porque eu já estava há dois meses sem receber material em Braille. Logo que a aula acabou, fui novamente ao setor responsável pela transcrição dos textos para o Braille, procurando saber se tinham resolvido o problema da falta de papel. Infelizmente, a resposta daquele dia foi a mesma: “Não temos papel para produção do material em Braille e nem previsão de quando teremos”.

Voltei para a sala de aula chateada, mas elaborando um plano para superar aquele problema que, de forma alguma, deveria me impedir de concluir meu curso de graduação. Eu já perdera muito conteúdo esperando o papel chegar, não poderia ficar aguardando sem expectativas. Na verdade, eu já tinha uma alternativa para leitura: o computador com leitor de telas que me possibilitava ler muitos livros que encontrava na internet, e outros que os professores conseguiam para eu estudar. Ler este tipo de material era muito mais fácil que aguardar a transcrição em Braille, que nem sempre chegava nos prazos estabelecidos pelos professores, além de que estava encontrando dificuldade para armazenar tanto material em casa. Ainda assim, eu preferia ler em Braille, porque eu não estava habituada a ler com o leitor de telas, eu não assimilava bem as informações, e tinha que ler e reler várias vezes um mesmo texto. Mas agora, pensei, não tinha escolha, precisava praticar esse tipo de leitura e

fiquei refletindo se, com o tempo, poderia superar aquela dificuldade de compreensão dos textos que ouvia pelo leitor de telas.

Enquanto a próxima aula começava, eu me perdi nas lembranças das minhas primeiras experiências de leitura com o sistema Braille, e me dei conta de que também tinha dificuldade de compreensão do que lia. Agora não sei onde estava, de fato, a dificuldade: se era na fruição da leitura pelo tato, se era dificuldade de interpretação de textos, ou porque os textos não eram interessantes. Eu sei que, opós muitas tentativas malsucedidas, quando minha professora de Braille começou a me passar as revistas do Instituto Benjamin Constant (IBC) que ela recebia em Braille, eu passei a amar a leitura. Adorava ler receitas e, na verdade, lia qualquer coisa mesmo sem entender tudo. Adorava ler em Braille, e ainda adoro, pensei aquele dia, enquanto a professora interrompia sua fala para perguntar alguma coisa aos alunos, me trazendo de volta ao ano de 2010, no curso de graduação.

Depois daquele dia passei a ler com maior frequência os textos através do leitor de telas, sem ficar correndo atrás dos textos em Braille. Foi uma decisão importante, pois o setor de produção ficou um ano sem papel e, no final desse tempo, eu já estava lendo bem com o leitor de telas, conseguia assimilar as informações e compreender o que ouvia. Ainda continuei lendo em Braille ao fim do curso de graduação, mas depois desse tempo minhas leituras em Braille ficaram cada vez mais escassas. Comecei a perceber a quantidade de material que eu precisava armazenar em papel, enquanto no meu computador eu tinha dezenas de livros que poderia ler a qualquer momento sem precisar aguardar por terceiros.

Admito, com certa tristeza, que não leio mais nada em Braille, senão as caixas de remédio e algumas anotações que faço de vez em quando. No meu trabalho eu preciso ler muito e sei que jamais conseguiria fazer isso em Braille. Assim, eu sinto que fui empurrada para a leitura com os leitores de telas, empurrada para o desenvolvimento dessa habilidade. Eu sei que é um processo sem volta, as exigências sociais de hoje são outras daquelas do tempo da minha infância.

Vejo projetos de incentivo à leitura em Braille aqui na minha região e acho muito importante que aconteçam, porque ainda existem pessoas com deficiência visual que não conhecem o Braille. Eu até entendo, no caso daquelas com cegueira adquirida, mas sei de pessoas com cegueira congênita que o Braille não chegou em suas vidas, e isso por vezes me deixa chocada. Elas estão utilizando as tecnologias e eu entendo que isso é inevitável, mas fico me perguntando se elas desfrutaram de tantos

aprendizados na infância, tal como eu, e se isso estaria as prejudicando em suas interações sociais, em seu crescimento pessoal, acadêmico e profissional.

Sinto-me triste por saber dessas coisas e, também, por perceber o meu próprio distanciamento do Braille. Sei que ele não atende mais as minhas necessidades de leitura e de produção de textos, principalmente no meu trabalho; sei que é um processo inevitável não ler mais em Braille, mas tenho um sentimento de tristeza por abandonar algo que foi tão significativo na minha vida, parece que as coisas não precisavam ser assim. Percebo-me em um movimento duplo, ora de estranhamento, ora de compreensão e, às vezes, as duas coisas ao mesmo tempo. Pergunto-me: como encaixar o Braille nessa vida tão alucinante, onde as tecnologias oferecem tantas facilidades?

Apresento na sequência a história de Mariana, em que ela conta de sua experiência em um processo seletivo. A história foi escrita por ela mesma, e eu fiz pequenos ajustes no texto. Alguns trechos estão sublinhados e escritos com letras maiúsculas e decidi manter tal como Mariana escreveu, pois foi uma forma encontrada, por ela, para expressar sua indignação e desejo de gritar, desejo de ser ouvida.

Leitura e escrita em um processo seletivo

Na tarde do dia quinze de abril de 2018, submeti-me ao processo seletivo do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, para concorrer a uma das vagas no mestrado profissional, ofertadas pelo programa. Já havia participado de outros processos seletivos, como vestibulares e concursos, e tinha passado por algumas situações que precisaram ser contornadas, mas nunca pelo que vivi nesse dia.

Como pessoa cega, usuária do Sistema Braille em provas, processos seletivos, assim como em outras situações envolvendo leitura e produção textual, necessito utilizar esse sistema, não somente para ler, mas principalmente para escrever, da mesma maneira que o vidente necessita da prova impressa em tinta e da caneta para fazer a sua prova. Mas isso me foi irredutivelmente negado.

Já na sala, fui informada de que não poderia utilizar meus recursos de escrita, ou seja, reglete e punção. Não adiantou argumentar que o Braille é meu sistema de

escrita, que, naturalmente, tenho muito mais dificuldades de elaborar um texto escrito, se a produção for intermediada por outra pessoa, e que isso me prejudicaria no exame. Não adiantou tentar levar o coordenador a se colocar no meu lugar, e se imaginar produzindo um texto com a intermediação de outra pessoa. Não foi considerado, pela coordenação do processo, como ele estava sendo injusto. O que o coordenador me respondeu? Que entendia, mas que a reglete não poderia ficar na minha mesa, apenas a caneta e, até mesmo, a canetinha que estava comigo não servia (fazendo referência a uma canetinha que, por acaso, estava na minha pasta). Mas, uma coisa, para mim, era bem óbvia: #EU_NÃO_USO_CANETA!!! #EU_SOUCEGA! Eu nem iria usar aquela caneta, nem caneta nenhuma, meu Deus!

Outro argumento foi o de que eu tinha, à minha disposição, dois transcritores experientes. Eles leriam a prova para mim, e fariam a transcrição das minhas respostas e da minha redação!! Foi a primeira vez que ditei a redação para uma outra pessoa escrever, uma experiência muito ruim. Não questiono a competência dos transcritores que estavam comigo. Aliás, eles foram extremamente solícitos e cordiais. Não tenho absolutamente nada para reclamar a respeito deles. Mas #QUEM_DISSE_QUE_TRANSCRITOR/LEDOR_SUBSTITUI_O_CONTATO_DIRETO_O_COM_A_ESCRITA? Pensei logo: como produzir um texto assim? No meu processo de produção textual, faço rascunhos, enumero aspectos a abordar, ordeno e reordeno esses pontos, vou anotando outras ideias que vão aparecendo, faço e refaço o texto. Mas isso é propiciado numa situação em que eu esteja sozinha, em contato direto com meu material de escrita! Posso me concentrar e estar à vontade. No papel, registro minhas ideias, ajudando minha mente a não se sobrecarregar, a avaliá-las e melhorá-las. Para isso, eu preciso ter acesso direto às minhas anotações. Naquele dia eu senti o desconforto de ter que ditar a versão final da redação para os transcritores, e ela precisaria elaborar muito bem, primeiramente na minha cabeça, para depois ditar as ideias da forma mais encadeada possível. Em vários momentos durante a escrita da redação os transcritores me pediam para ditar letra a letra aquelas palavras que suscitavam dúvidas e eu ditava, mas não tinha como saber se eles escreveram como ditei. E as outras palavras que eles não perguntaram? Será que o texto final saiu com mais erros ou menos erros que se fosse eu escrevendo?

O único substituto compatível para o trio reglete-punção-papel, nesse sentido, parece-me ser o computador. Com a reglete ou com o computador, sinto-me livre e à vontade para produzir naturalmente, como estou fazendo agora. Mas foi nas

condições injustas e excludentes, que acabo de relatar, que fiz a prova naquele dia. É preciso dizer também que, além de eu não poder utilizar os meus recursos de escrita, a prova em Braille que solicitei não veio. Como eu nunca tinha tido a experiência de solicitar um computador com leitor de telas em processos seletivos, eu solicitei o que eu estava acostumada a fazer naquela época

Tentei gerenciar momentaneamente minhas emoções, meu sentimento de tristeza, raiva, impotência, frustração, injustiça, precisei engolir tudo isso e concentrar numa prova em condições, para mim, difíceis. Além do cansaço natural pela realização da prova, por tentar lembrar o que havia estudado, sobrecarreguei minha mente para assimilar o que ouvia, porque minha assimilação é muito mais eficaz e rápida por meio da leitura, e não pela audição. Sobrecarreguei minha mente para fazer associações demandadas nas questões. No meio de tudo isso, imaginava como eu faria uma produção textual ditando para outra pessoa.

Fiz uma prova com questões que não envolviam apenas enunciado e alternativas, mas envolviam associação de ideias, identificação de afirmativas de 1 a 5, dentre as quais precisava eleger certas e erradas, e marcar a sequência correta entre letra “a” e letra “e”, alternativas de verdadeiro ou falso, questões longas, que não pude tatear e acessar diretamente, nas quais não pude ir e voltar, regulando as pausas que eu julgasse necessárias. Não tive a privacidade e o apoio natural da escrita para me auxiliar e isso foi tão mais cansativo! É bem verdade que os transcritores/leitores foram muito solícitos e leram várias vezes a mesma questão, e a mesma alternativa, quando eu pedia. Mas eu sei que tantas repetições e tanto tempo não seriam demandados na minha leitura Braille. Com toda a gratidão e reconhecimento pelo trabalho dos transcritores/leitores, devo dizer que eles não substituem o contato direto com o texto escrito, não substituem a liberdade proporcionada por ter a prova nas minhas mãos, com a escrita acessível para mim.

Na hora da produção textual, pensei realmente que não ia conseguir. Senti-me tão triste e impotente por não poder pegar um objeto tão simples e registrar o que estava vindo à minha cabeça! Isso é tão natural, e os candidatos videntes tiveram todos essa possibilidade sem restrições. Nunca foi tão incapacitante ficar longe da minha reglete e da minha punção. Os transcritores disseram: "mas nós estamos aqui para registrar também suas anotações." Repito: Não é a mesma coisa! É desconfortável, desgastante e faz perder tempo. Enfim, minha mente cansada e triste era a folha em branco, na qual fui tentando registrar e ordenar as ideias. Ela foi a folha

à qual pude ter acesso direto, e na qual tive que tentar elencar, sistematizar e buscar uma relação lógica entre elas.

Quantas vezes tive de ir e voltar nos pensamentos. Pensava num ponto mais adiante e já havia esquecido qual havia sido o primeiro. Tentava recobrá-lo e esquecia o último... Só pela graça de Deus é que consegui fazer aquela redação. A propósito, aspectos abordados ao longo da prova poderiam ter sido úteis no amadurecimento de minhas ideias. Isso seria possível se eu tivesse podido folhear a prova, analisar e selecionar o que me serviria. Mas não seria viável nas condições descritas.

De tudo isso, além da própria materialização do processo, excludente como tentei mostrar, entristece e revolta a postura da sua coordenação, irreduzível e claramente despreparada para atuar com pessoas com deficiência. A suposição de que eu, cega, utilizaria uma caneta, ou de que a simples presença de uma influenciaria o meu processo, foi inacreditável para mim. A irreductibilidade na decisão de não me deixar utilizar meu instrumento de escrita foi ainda pior. Esforcei-me muito para fazer aquela prova. Se eu viesse a passar, poderia ser saudada, até por aquele coordenador, como um exemplo por ter superado as barreiras, por ter me superado e vencido aquele desafio. Isso afagaria o ego e reforçaria as condições excludentes que vivemos. Não é dos aplausos pela superação que eu preciso. Necessito de condições justas de participação na sociedade. Não quero ser e não sou igual a ninguém. Uma das coisas que evidencia minha diferença é o modo de ter acesso à leitura e produzir escrita. Não preciso ser normalizada. Não é justo me negar as condições de que preciso. Não estou pedindo um luxo, reclamo uma necessidade. Estou cansada de ter que me superar. Até QUANDO????? Estamos retrocedendo! Quando essa sociedade vai nos ouvir, buscar compreender realmente o que necessitamos e dar tratamento digno a todas as pessoas, incluindo condições diferenciadas, quando necessário? Quando vai considerar nossas necessidades e abandonar essa postura arbitrária de achar que sabe mais das nossas necessidades do que nós? Quando vai realmente nos ouvir? Além do que passei, ouvi relatos revoltantes de quem também viveu a mesma coisa.

Confesso que durante a prova tive vontade de ir embora, largar tudo aquilo, mas ponderei que apenas eu perderia alguma coisa. O processo seletivo continuaria injusto e eu o teria perdido. Decidi me submeter àquele absurdo, mas tentar fazer alguma coisa ao sair dali.

Narrativas de Suzana

Nas próximas páginas apresento as histórias da participante Suzana e, tal como Mariana, ela inicia contando desde seu nascimento e, em seguida, como foram seus primeiros anos com a deficiência visual.

A segunda filha planejada e esperada

Depois de ouvir sua história, Mariana, e também a história da Ruti, posso dizer que me identifiquei em vários pontos, como se as nossas histórias estivessem entrelaçadas.

Nasci em 1990, no estado de Santa Catarina. Logo ao nascer fui diagnosticada com glaucoma congênito, e o diagnóstico foi muito rápido porque meus pais notaram, imediatamente em meus olhos, as mesmas características dos olhos da minha irmã mais velha, que já estava na luta, enfrentando o glaucoma congênito.

Aquele foi um momento muito difícil para meus pais, porque depois da minha irmã, eles planejaram ter mais um filho, de forma que este pudesse ser um apoio para minha irmã. E, de repente, nasce uma criança com um quadro de glaucoma ainda mais severo. Assim, minha batalha iniciou muito cedo, sendo que aos treze dias fiz minha primeira cirurgia. Foram inúmeros tratamentos e viagens, buscando diferentes médicos e possibilidades. Não existia a solução definitiva, mas as intervenções me ajudaram a preservar o resíduo visual de um olho até a adolescência. Do outro olho nunca enxerguei nada. Acredito que as experiências que pude ter durante a infância, desfrutando de alguma percepção visual, se devem à rede de apoio, às pessoas fantásticas que cruzaram a minha vida, começando pelos meus pais, os quais admiro muito.

Aos três anos eles me matricularam em uma instituição especializada, para que eu pudesse receber estimulação precoce. Pelo relato deles, assim que cheguei nessa instituição a professora me estimulou a ter várias experiências sensoriais de forma a potencializar os outros sentidos, além de estimular a utilizar o resíduo visual que eu possuía. Valorizo muito essas experiências de estimulação, pois acredito que foram determinantes para o meu desenvolvimento em várias perspectivas da vida.

A escolarização e os recursos ópticos

Aos sete anos passei a frequentar a escola comum e também a sala de atendimento educacional especializado no contraturno, a qual ficava em outra escola comum, porque nem todas as escolas ofereciam esse tipo de atendimento. Nesse tempo do ensino fundamental, e durante parte do ensino médio, eu utilizei vários recursos ópticos que tomei emprestados de uma instituição especializada. Os profissionais desta instituição chegaram a ir até a escola para orientar os professores sobre como eu poderia utilizar os recursos no dia a dia. Eu usava telelupa para enxergar no quadro e óculos com lente especializada para ler e escrever no caderno.

Meu caderno tinha as linhas reforçadas pelos meus pais, de forma a me proporcionar maior contraste, tal como o contraste do giz no quadro que precisava ser verde. Não era um procedimento muito confortável, eu colocava a telelupa para enxergar três palavras no quadro, tirava e colocava os óculos, copiava no caderno, depois tirava os óculos e colocava novamente a telelupa para continuar copiando. Eu fiz isso durante muito tempo na escola, mas no início da adolescência comecei a sentir vergonha de utilizar esses recursos, e ser a única diferente da turma. Assim, passei a sentar próxima a uma colega de turma para que ela pudesse ditar o que estava no quadro para eu escrever.

Foi ainda durante esse tempo da adolescência, aos quatorze anos, que o resíduo visual diminuiu bastante, o que dificultou enxergar o quadro verde, e também as linhas escurecidas do caderno. Nesta época meu pai foi até a escola pintar o quadro de preto para aumentar o contraste com o giz branco.

Apesar de todos os esforços dos meus pais, colegas e professores, as coisas ficaram bem mais difíceis na escola e na vida diária. Com isso, decidimos, eu e meus pais, a tentar um transplante de córnea na cidade de Sorocaba, em São Paulo.

Nas próximas histórias, Suzana narra suas experiências de adolescente e de como nesta fase perdeu completamente a visão, enquanto cursava o ensino médio. São histórias que também abordam suas práticas escolares com o sistema Braille e acessibilidade em geral.

Perdi a visão por duas vezes

Eu era uma garota de 15 anos quando fui submetida ao transplante de córnea,

numa tentativa de recuperar a visão do único olho que eu conseguia enxergar um pouco desde a infância. Mesmo convivendo desde sempre com a baixa visão, eu não queria perder a experiência de enxergar. Acredito que meus pais sentiam o mesmo, porque eles nunca deixaram de lutar e ir atrás de qualquer possibilidade que me ajudasse a preservar a visão.

Apesar da nossa batalha, eu já tinha compreendido que a qualquer momento poderia ficar completamente cega e, de certo, vinha me preparando para isso. Desde os 10 anos resolvi aprender o sistema Braille para adiantar alguma necessidade futura. Por causa da baixa visão, eu conseguia ler os pontos do sistema Braille com os olhos e, mesmo não o utilizando em minhas práticas de leitura e escrita, eu adorava aprender aquele código. Entretanto, naquele ano em que decidimos fazer o transplante de córnea, como a telelupa e os meus óculos especiais não estavam me ajudando mais, eu estava vivenciando um tempo de pensar em mudanças. Porém, ainda existia a esperança do transplante de córnea, e se ele me devolvesse a visão?

Então o transplante aconteceu e, de repente, o mundo ficou novo para mim. Tudo parecia mais nítido e colorido. O impacto foi grande, não porque passei a enxergar normalmente, mas por causa da redução significativa do último ano. Continuei com baixa visão, mas recuperei minhas práticas de leitura e escrita, e passei a andar sozinha pelas ruas. Porém, essas experiências perduraram por pouco tempo. Três meses depois do transplante de córnea, acordei um dia sem aquelas cores, sem aquela nitidez. Eu percebia apenas a claridade do sol e das luzes. Não entrei em desespero e nem comuniquei aos meus pais imediatamente. Guardei aquela experiência até a hora do almoço, pensando que o problema poderia ser temporário, afinal eu já tinha perdido a visão uma vez e tinha recuperado depois. Seria aquela a segunda vez que perderia de novo? Será que a visão retornaria?

No momento do almoço, enquanto estava à mesa com a minha família, meus pais notaram a diferença, porque às vezes a comida caía e eu não percebia. Foi quando perguntaram e eu confirmei, de fato não estava enxergando. Mais uma vez eles iniciaram comigo outra batalha junto aos médicos, em busca de ajuda, sem encontrar qualquer solução. Depois de dois anos a retina se descolou completamente, e eu perdi qualquer resíduo visual. Hoje não tenho nem a percepção luminosa.

A acessibilidade no magistério

Mudei de escola no segundo ano do ensino médio para manter o atendimento educacional especializado, que ficava em outra escola. Também tinha mais mudanças: eu estava cega. Em certa medida, o impacto no processo de escolarização não foi muito grande, pois eu já tinha me apropriado de outros recursos de acessibilidade. Eu já tinha me preparado para aquele momento, aprendendo a utilizar o sistema Braille e os leitores de tela. Não fiz uma pausa para me adaptar, continuei como se nada tivesse acontecido. Mas é claro que tinha muita coisa acontecendo e nem tudo que estava na superfície era, de fato, como eu me sentia. O reflexo desse processo de mudanças poderia ser sentido na minha dificuldade de aceitação do uso da bengala.

A partir do terceiro ano eu ingressei no curso de magistério, por influência da minha professora de AEE, que me apoiava há muitos anos. Ingressei no magistério não porque desejasse desde a infância ser professora, mas fui influenciada, e não me arrependo dessa decisão. Foi uma experiência de muito crescimento pessoal, pois passei a estudar à noite e adquiri uma autonomia bem diferente de tudo que já tinha experimentado antes.

Foi nesse tempo que utilizei de fato a bengala como auxílio na mobilidade, depois de muita relutância. Eu ainda vivenciava o período da adolescência, a perda do resíduo visual era recente e tudo isso implicava um processo de adaptação que envolvia o desejo de ser como qualquer pessoa, sem ser marcada imediatamente, como ocorre com a utilização da bengala.

A acessibilidade durante o curso de magistério foi muito marcante, coisa que nunca tinha ocorrido antes nas minhas experiências com as escolas comuns. É claro que aconteciam situações em que os professores esqueciam de colocar a prova no pen drive para mim e, de repente, a prova se tornava em dupla para todos, coisas assim. Porém na maioria das vezes eles conseguiam me atender, de acordo com as minhas necessidades, e acredito que isso se devia ao caráter do curso, talvez porque os professores já tivessem noções sobre a acessibilidade educacional. Assim, eu recebia o material em Braille ou em formato digital, contando ainda com o apoio do AEE.

Nas duas histórias a seguir Suzana se dedica a contar como são suas experiências de leitora utilizando o computador com leitor de telas na vida acadêmica.

As novas práticas com os leitores de tela

Na mesma época em que aprendi o sistema Braille eu também tive minha iniciação na informática, por volta dos dez anos, quando possuía resíduo visual suficiente para ler a tela do computador através dos recursos de ampliação e contraste.

Tal como Mariana, meu primeiro contato com o computador foi através do Dosvox e depois o NVDA, embora eu não os utilizasse nas minhas práticas de leitura diárias, por sentir que não eram necessários. Ao perder completamente a visão eu passei a utilizá-los com frequência, e foram determinantes para o desenvolvimento dos meus estudos, tanto no sentido do desempenho acadêmico, mas na maneira com que aprendi a estudar utilizando um leitor de telas.

Enquanto leo um livro acadêmico no formato digital procuro utilizar o recurso de leitura através das setas do teclado, pois isso me possibilita ler linha a linha, fazendo pausas para refletir sobre o que leio. Não é a mesma coisa que ler um livro literário, pois, neste caso, posso acionar os comandos de leitura contínua e desfrutar da história sem uma finalidade específica senão a leitura. É por isso também que não dá para estudar através de um Audiobook (livro gravado), porque a leitura é contínua e não me permite o acesso ao texto escrito com o leitor de telas.

Desde que precisei estudar através dos recursos digitais, notei que necessitaria desenvolver certas habilidades, principalmente quanto à organização no momento das leituras daqueles textos, cujas temáticas eram pertinentes aos trabalhos acadêmicos que precisava escrever. Assim, enquanto leo um texto, vou copiando partes em outro documento do Word, indicando a referência necessária para fazer as citações corretamente, caso o trecho me ajude no momento da escrita. Desse modo, de cada texto que leo tenho outro arquivo só de possíveis citações, porque os marcadores de texto digitais geralmente não são acessíveis para quem se vale de um leitor de telas. São recursos muito visuais, como as marcas através de cores diferentes.

Não registro somente os trechos que considero importantes, registro também a compreensão que tenho acerca de certos conceitos e ideias que surgem durante as leituras. Para tanto, eu escrevo tal como comprehendi naquele momento, e outras vezes escrevo praticamente o conceito tal como no texto lido, porque só o fato de escrever já me ajuda na fixação da aprendizagem, ao invés de simplesmente copiar e colar.

A última leitura antes da defesa

Eu estava há dois meses para a defesa da minha dissertação do mestrado e sentia-me aliviada por chegar naquela etapa. Foram muitos e muitos dias dedicados aos estudos, escrita, reescrita, reflexões e aprendizados. Naquele dia, o trabalho no texto era mais simples, eu pretendia apenas ler e fazer uma última revisão no texto, corrigindo erros de digitação, ortografia e outros detalhes, como conferir se os autores citados constavam nas referências.

Iniciei a leitura com o meu leitor de telas NVDA e li mais ou menos quarenta minutos, fazendo as correções. Enquanto lia a seção de fundamentação teórica me vieram novamente aqueles pensamentos de que eu trouxera os teóricos, cujos textos foram acessíveis para minha leitura, através do leitor de telas. Eu não estava chateada com o meu texto, mas sempre me incomodava a ideia de que se eu tivesse disponíveis todos os textos que desejei ler, talvez a discussão tivesse mais aprofundamento teórico através de outros autores. Infelizmente, nem todos os textos estavam disponíveis no formato digital, e assim eu lia o que era possível e não exatamente o que eu desejava ou, talvez, precisava. Mais uma vez deixei aqueles pensamentos de lado e prossegui na leitura.

Quando cheguei em um trecho sobre o modelo social da deficiência, o NVDA fez aquele barulhinho que sempre despertava minha atenção: um bipe indicativo de algum erro na grafia das palavras. Interrompi a leitura contínua e, através do comando para leitura de palavra por palavra e letra a letra, encontrei o que estava errado. A palavra “intersecção” estava grafada com “ç” ao invés de “cç”. Fiz a correção, grata pelo aviso do NVDA. Eu já sabia que a palavra “intersecção” é grafada com “cç”, porque depois de tantas leituras sobre o modelo social da deficiência ela aparecera várias vezes nos textos lidos, e também enquanto eu escrevia a dissertação. Mas certamente cometera algum lapso, coisa natural, pensei.

Foi interessante aquele bipe, porque de algum modo ele me conduziu a um sentimento de satisfação por ter uma tecnologia tão determinante para aquele momento do mestrado, um momento muito especial em minha vida. Eu adoro ler em Braille, pensei, mas como seria construir essa dissertação se tivesse que ler e escrever somente valendo-me do sistema Braille? Talvez seria mais difícil ainda ter acesso aos textos, mas, certamente, teria o benefício de uma melhor compreensão da segmentação lexical, da ortografia, pontuação, estrutura do texto e outros detalhes.

Ah, se eu pudesse ter uma linha Braille, como seria interessante utilizar o computador e ao mesmo tempo poder acessar o texto pelo Braille! Que pena ela ser tão cara para nós, pessoas com deficiência visual! De repente percebi que tinha interrompido mais uma vez a leitura e estava envolvida em lembranças de tantos desafios que enfrentei quando perdi a visão. Esse momento de finalização do curso de mestrado deve estar mexendo mesmo com a minha identidade, enquanto pessoa com deficiência visual, e me parece agradável reconhecer esse percurso, pensei.

A leitura pelo leitor de telas já está incorporada à minha rotina, principalmente no trabalho, e tudo parece muito natural, mas quando realizei minhas primeiras leituras, com essas vozes sintetizadas, era tudo muito estranho. Eu utilizava o Dosvox e precisava colocar a voz bem lenta para compreender a leitura. Eu presenciava outras pessoas com deficiência visual lendo com uma velocidade bem maior, e utilizando umas vozes mais humanizadas, e eu queria fazer da mesma forma, mas eu não conseguia entender quase nada. Além de precisar ler de forma bem lenta, eu preferia uma voz mais mecânica, pois de algum modo ela contribuía para que eu lesse melhor naqueles momentos iniciais. Resolvi parar por ali a revisão do texto, continuaria outro dia. Deixei meu espaço de estudo ainda desfrutando daquelas lembranças de como aprendera, não somente a ouvir aquelas vozes, mas a compreender o que lia.

A última história apresentada nesta seção da participante Suzana traz uma experiência da sua atuação profissional utilizando os recursos de tecnologia digital assistiva.

Até onde os recursos digitais interferem?

Logo após tomar o café da manhã, sentei-me em frente ao computador para começar, assim, aquele dia de trabalho. Era estranho passar de uma atividade doméstica para outra profissional sem ter que sair de casa, mas eu estava me adaptando, assim como inúmeros professores que precisavam trabalhar de forma remota em função da pandemia.

Naquele dia, às nove horas, eu participaria de uma reunião com os professores e outros colegas que atendiam aos estudantes com necessidades específicas do campus. Como professora do AEE, a minha função era mediar o processo de ensino

e o processo de aprendizagem desses estudantes, junto aos professores dos cursos técnicos integrados. Acessei meu e-mail institucional para entrar na reunião através do convite já encaminhado dias antes. Ativei a câmera e o microfone na plataforma Google Meet e entrei na reunião. Alguns professores estavam conversando sobre aquele momento da pandemia e logo que dei meu “Bom dia”, interromperam a conversa para me dar as boas-vindas.

Assim que iniciamos a reunião e passamos a falar das ações de inclusão do campus, novamente notei algumas diferenças na forma com que as pessoas se reportavam a mim, algo específico daquele ambiente virtual. Claro que tudo era diferente para todos naquela nova forma de estar com as pessoas, mas para mim tinha algo mais. Os professores se reportavam a mim com maior frequência, falavam comigo diretamente desejando a minha intervenção. Nas primeiras reuniões que participei de forma remota, eu notei a mesma coisa, mas não dei muita importância, por achar que poderia ser qualquer coisa específica da reunião, ou até mesmo da minha percepção, que poderia ter mudado, já que eu me sentia mais segura e empoderada, após a conclusão recente do mestrado.

Entretanto, após muitas reuniões pelo Google Meet, percebi que tinha algo quanto ao ambiente virtual em que me encontrava. Nas reuniões presenciais isso não ocorria. Fisicamente eu trabalhava com outras colegas em uma mesma sala, e quando os professores nos procuravam, eu percebia que eles me evitavam, falavam diretamente com as outras colegas, como se não soubessem como me abordar.

Eu já enfrento muito disso em outros espaços, pois sempre que as pessoas percebem a deficiência visual elas mudam o comportamento, às vezes falam com a pessoa que está comigo ou me abordam com uma insegurança absurda. São experiências corriqueiras, embora me incomodem bastante, sobretudo quando acontecem no trabalho. Eu não me sinto menos capaz que as minhas colegas, tanto para orientar aos professores, quanto para atender aos estudantes com necessidades específicas, sejam eles com deficiência visual ou não. Ainda tem esse detalhe, quando se trata de atender a um estudante com deficiência visual todos me abordam, como se fosse capaz de lhes oferecer um caminho perfeito para trilharem. É claro que eu me sinto mais confortável para atender um estudante com deficiência visual, pois é natural reviver com eles muitas das minhas experiências escolares de exclusão e inclusão. Entretanto, assim como as outras colegas, eu não tenho receitas prontas para nenhum estudante e estou aprendendo no dia a dia.

Como sempre eu dizia que não conseguia acompanhar os slides pelo leitor de telas, eles precisavam me encaminhar a apresentação por e-mail antes das reuniões. Mas toda reunião acontecia a mesma coisa: não me enviam as apresentações com antecedência e também não descreviam o que aparecia na tela. Talvez porque, de fato, essa coisa de ficar descrevendo tudo interrompa a relação e a interação no ambiente, mas era importante para que eu participasse de forma igual das discussões.

Eu precisava compreender aquela sensação de pertencimento naquele novo ambiente, mas também precisava olhar criticamente para os fatos. Todos ali estavam em um ambiente comum, mas, de certo modo, estavam livres de algumas convenções sociais, já que estavam em suas casas e poderiam desligar suas câmeras e microfones e, ainda assim, aparentemente continuarem na reunião. Poderiam utilizar o celular, como eu fazia vez ou outra. Eu me encontrava em condições de igualdade naquele ambiente comum, coletivo e, ao mesmo tempo, individual. As barreiras arquitetônicas não existiam ali, o que poderia favorecer a interação, considerando-se que, durante o trabalho na modalidade presencial, eu enfrento muitos problemas de mobilidade, não consigo me movimentar livremente no campus, entre as salas dos professores e os espaços de convivência dos estudantes. Com isso, acabo interagindo muito pouco com as pessoas, o que gera uma barreira na interação e na comunicação. Ali, no ambiente virtual, eu tinha a sensação de maior proximidade das pessoas, e de que elas estavam me conhecendo como nunca fizeram antes. Pensei que, certamente, as barreiras arquitetônicas continuarão lá após retornar ao campus, mas eu acredito que algumas barreiras atitudinais terão sido superadas. Pensei: até onde esses recursos digitais interferem em nossas vidas como pessoas com deficiência? Ao mesmo tempo que tornam acessíveis inúmeros momentos, parecem construir algo novo nas interações entre quem possui e quem não possui deficiência. Será que são construções duradouras ou temporárias?

Enquanto participava da reunião, notei que um estudante me enviava algumas mensagens pelo aplicativo WhatsApp. Li suas mensagens de texto, como sempre fazia através do leitor de telas, mas não pude acessar o texto da imagem que ele compartilhava comigo. Pela sequência das mensagens eu sabia que era o print de uma conversa que ele tivera com o professor de matemática, acerca de suas dificuldades de aprendizagem. Eu já tinha conversado várias vezes com aquele estudante e, assim como com os demais, eu não sentia necessidade de lhes falar da minha limitação visual, já que por e-mail, pelo WhatsApp ou pelo Google Meet não

fazia diferença se eles estavam conversando com uma pessoa que enxerga ou não. Era a mesma coisa que acontecia na reunião com os professores, ainda em andamento. Então, eu contei para o estudante sobre a deficiência visual e lhe disse que ele precisava selecionar o texto da imagem, copiar e colar no campo de mensagens para que meu leitor de telas pudesse ler. Imediatamente ele o fez, sem qualquer questionamento, admiração ou pedido de desculpas. Novamente eu estava diante de uma barreira digital, mas o comportamento natural e espontâneo dos estudantes era sempre marcante, sobretudo porque conseguiam manter uma atenção voltada para as questões de acessibilidade, sem que eu precisasse lhes lembrar a todo instante.

Mesmo ciente de todas as barreiras atitudinais, das barreiras daqueles ambientes virtuais e também dos recursos digitais, eu precisava admitir aquela sensação de pertencimento que me dominava. A deficiência visual poderia existir ou não, tudo dependia do que estava à minha volta, ao meu alcance e no potencial das mentes que me rodeiam.

Narrativas de Flávio

As histórias de Flávio são apresentadas a seguir, e ele inicia contando o que aconteceu para perder parte da visão e como foi estimulado por sua mãe em casa.

Os primeiros anos enfrentando a baixa visão

Nasci em 1983, no estado do Rio Grande do Sul e, aos cinco anos, tive um tumor cerebral que me levou a perder a visão. Passei por inúmeros médicos pediatras e neurologistas, mas foi um pediatra que conseguiu identificar o tumor e me encaminhou para outra cidade, com mais recursos, porque eu poderia perder outros sentidos, além da visão, caso não fizesse uma cirurgia para retirar o tumor. Não foi possível retirá-lo completamente e, assim, convivo com parte dele até hoje. Tive alguns comprometimentos na motricidade, mas foram recuperados com o tempo. As consequências mais significativas foram a cegueira de um olho e a baixa visão do outro.

Meus pais não possuíam conhecimento sobre os encaminhamentos

necessários para uma criança com deficiência visual, principalmente quanto ao processo de escolarização. Fui para a escola aos nove anos, mas frequentava somente uma sala de recursos especializada no atendimento às pessoas com deficiência visual. Aos onze anos passei a frequentar também a escola comum. No entanto, em casa eu aprendi a ler e a escrever com o apoio da minha mãe, mas ela não era professora, não possuía noções de alfabetização, e muito menos sobre como ensinar uma criança com baixa visão. Tudo aconteceu no dia a dia, nas ideias que lhe viam à mente para me estimular o aprendizado. Ela comprou um jogo que possuía letras grandes e contrastantes, onde eu poderia ir trocando-as para formar diferentes palavras e, até mesmo, frases. Este jogo foi muito importante, porque eu tentava reproduzir as palavras que conseguia enxergar no dia a dia através das placas, manchetes de jornais, letreiros das lojas e mesmo nas palavras pichadas nos muros.

Eu só conseguia ler coisas que estavam escritas em fontes grandes e em destaque. Diante as minhas dúvidas e dificuldades, minha mãe estava sempre por perto para me apoiar. Ela lia as coisas que eu gostava, como os gibis, que eram bem interessantes, mas possuíam letras muito pequenas e eu conseguia ler só os títulos, deixando o restante para ela.

Nas duas próximas histórias, Flávio conta um pouco das suas experiências escolares durante o ensino fundamental e médio, enfrentando a baixa visão.

O ensino fundamental

Por causa dos conhecimentos que eu construía antes do meu ingresso na escola, eu fui logo para o segundo ano e, assim, estudava em uma escola comum e recebia atendimento especializado em uma sala de recursos. Lá, o meu material para leitura era ampliado de forma que eu pudesse estimular meu resíduo visual. Para escrever utilizava canetas com pontas grossas e lápis “6B”.

Posso dizer que tive boas experiências de pertencimento na escola. Os professores estavam sempre atentos às minhas necessidades e os meus colegas até disputavam quem iria sentar a meu lado, para ditar o que estava no quadro e eu pudesse escrever.

O ensino médio

Os maiores obstáculos enfrentei durante o ensino médio, pois precisei mudar de escola já que a primeira ofertava somente o ensino fundamental. Os professores não tinham experiência com pessoas com deficiência visual, não sabiam o que fazer, muitos não aceitavam a situação, não me permitiam fazer provas em dupla nem se preocupavam em fazer adaptações.

Ocorriam situações em que o professor exigia que eu interpretasse desenhos durante a prova, e não realizava nenhum tipo de descrição, ou substituição da atividade por outra que trabalhasse os mesmos conceitos. Com isso eu perdia sempre alguns pontos nas provas e atividades, o que não era nada agradável, mas nunca tive reprovações por causa dessas experiências negativas, que também não eram com todos os professores.

A próxima história narra a experiência de Flávio ao conhecer o leitor de telas, e de como encarou o desafio de integrar estes recursos em suas práticas de leitura e escrita. Na sequência, ele narra como decidiu aprender o sistema Braille, trazendo sua concepção acerca dos sentidos de se ler pelas vias impressas e pelas vias sonoras.

O terceiro dia de aula

Saí de casa empolgado por saber que teria mais uma aula para aprender a utilizar o leitor de telas Virtual Vision. O curso era oferecido pelos professores da Fundação Bradesco, uma entidade que apoia projetos de acessibilidade para pessoas com deficiência visual, e que estava ofertando cursos de informática através do Virtual Vision para essas pessoas em várias cidades do Brasil.

Infelizmente, ofereceram poucas vagas para quem frequentava a associação dos deficientes visuais da minha cidade, somente cinco vagas. E eu fora um deles, o que fazia eu me sentir um tanto privilegiado aos 18 anos de idade. Eu já tinha compreendido que, para utilizar o computador, precisaria de um leitor de telas, porque mesmo com os recursos de ampliação eu não conseguia enxergar bem o que estava na tela do computador. Assim, como eu não queria ficar para trás, sem os conhecimentos de informática, precisava me apropriar também de uma tecnologia assistiva, tal como o leitor de telas Virtual Vision.

Assim que cheguei ao local das aulas e me sentei junto a um computador, o professor anunciou o início daquela que seria minha terceira aula. Disse que naquele dia nós teríamos a experiência de ler um pequeno texto com o leitor de telas, e que para isso nos ensinaria os comandos principais para leitura. O computador estava ali, diante de mim, e eu tentava recordar as instruções das aulas anteriores quanto ao uso do teclado, a posição correta das mãos para digitação e os comandos básicos do Virtual Vision para ativação da leitura e outros atalhos. O problema é que eu não tinha computador em casa e nem na associação dos deficientes visuais, por isso não tinha como treinar.

O professor estava passando os comandos para que acessássemos um texto do Word, que ele colocara na área de trabalho para nós. Ele disse: “Ctrl M” vai para a área de trabalho e depois digitem a letra “t”, de texto. Quando encontrarem o texto, digitem “ENTER” para abrir. Logo ouvi meus colegas perguntando onde era mesmo o “Ctrl” e o professor mostrou individualmente, conferindo também com aqueles que não perguntaram, como eu. Às vezes ficava meio confuso entre a tecla “Alt” e a tecla “Ctrl”, mas depois de algumas tentativas sempre dava certo.

Assim que abri o texto, o professor disse que iniciaríamos a leitura linha a linha através das setas para cima e para baixo. Coloquei os fones de ouvido para ouvir melhor e comecei a leitura. Notei se tratar de um texto jornalístico, que discutia os benefícios da prática esportiva para a saúde. Era muito simples descer as setas para acessar cada linha do texto ou subir quando desejava ouvir novamente uma parte já lida. Eu fiquei impressionado com a facilidade daqueles movimentos que me levavam aos ouvidos o conteúdo do texto. Hoje eu sei que a voz sintetizada utilizada pelo leitor na época era de baixíssima qualidade, mas eu nem pensava em reclamar. Hoje tenho muitas outras preferências em relação ao tipo de voz dos leitores, mas naquela época eu só queria curtir aquela sensação de acessar um monte de coisas com aquela voz.

Enquanto prossegui lendo durante aquela aula, passei a achar engraçada a maneira com que o leitor lia diante os pontos de exclamação, pontos de interrogação. Também a sonoridade de algumas palavras me parecia diferente do que ouvir uma voz humana. Mas aquilo não me incomodava na época, parecia, sim, muito inusitado, uma coisa nova para diversão.

Depois daquela aula tive outras durante aquele curso, mas minhas experiências de leitura com os leitores de tela foram maiores somente nove anos depois, quando pude ter um computador em casa. A partir de então ele passou a fazer

parte do meu dia a dia, principalmente no meu trabalho. Isto porque trabalho diretamente com alunos, e eles são muito ligados a redes sociais e aplicativos, então eu sinto que preciso acompanhá-los. Assim, eu utilizo muito as tecnologias, principalmente o celular e o computador, mas sem deixar o Braille de lado.

O meu desejo de aprender o sistema Braille

Na sala de recursos que eu frequentava durante a adolescência tive vários colegas com deficiência visual. Alguns possuíam baixa visão, como eu, mas outros eram completamente cegos e utilizavam o sistema Braille como principal recurso para a leitura e a escrita. Os professores dessa sala sempre me estimularam a utilizar os recursos de ampliação de forma a potencializar o resíduo visual, mas eu desejei aprender o sistema Braille. Lembrava do prognóstico dos médicos de que, um dia, poderia perder completamente a visão do meu olho, e isso me fazia pensar em me preparar para esse momento. Assim, eu aprendi o sistema Braille, mas ele nunca foi meu principal recurso de leitura e escrita, porque ainda não perdi completamente a visão.

Embora eu não pratique muito a leitura e a escrita em Braille, consigo utilizar bem o sistema e penso ser importante aprimorar essas práticas. Percebo uma perda visual nos últimos anos e não sei se a perda completa será rápida. Dessa forma, pode chegar o dia em que o Braille será a minha opção. Independentemente dessa questão de opção, eu prefiro mesmo a leitura e escrita manual, seja em Braille ou material ampliado. Se for uma fonte bem ampliada eu consigo ler e escrever ainda, mas entre escolher ler um texto no papel, seja a tinta/ampliado ou em Braille, e ler através do leitor de telas, seja no computador ou no celular, eu ainda escolho o papel. Eu sei que em muitas situações não tenho como escolher, como acontece no meu trabalho, onde preciso utilizar o computador para desenvolver minhas atividades, além de que é preciso me atualizar quanto ao uso dos recursos tecnológicos.

Durante minhas práticas de leitura a sensação que eu tenho é de estar mais próximo do texto quando estou com o livro físico em minhas mãos. Não gosto da sensação de depender de um recurso externo para leitura, como ocorre com os recursos de síntese de voz. Eu os utilizo, sim, mas sempre fico com a sensação de depender de uma tecnologia que pode falhar a qualquer momento; mas com a leitura em Braille, ou dos textos ampliados à tinta, sinto que dependo apenas do meu próprio

corpo e das minhas habilidades.

Sinto o mesmo quando preciso escolher entre um leitor humano e um leitor de telas. Confio mais nos recursos humanos, que podem me oferecer uma flexibilidade maior na leitura, e não vai acontecer de eles apresentarem falhas tecnológicas em momentos cruciais, como por exemplo nas provas de concursos e processos seletivos.

A sensação de autonomia ao utilizar um leitor de telas para realizar as provas é muito importante, mas, ainda assim, sinto-me inseguro por ficar na dependência de uma tecnologia.

Para finalizar a seção com as narrativas de Flávio, apresento as duas próximas histórias que trazem experiências no ensino superior envolvendo a acessibilidade em diferentes perspectivas.

A graduação frustrada

Iniciei o curso de Pedagogia aos 34 anos numa universidade estadual, e a sensação que tenho é de que foram duas fases diferentes durante o curso. No primeiro ano, mesmo sem o conhecimento das adaptações necessárias, os professores demonstravam muita empatia para com as minhas necessidades, me ouviam e buscavam alternativas. A partir do segundo ano tudo ficou diferente. E é impressionante analisar a relação dessas diferenças frente à mudança do governo estadual, e também a mudança na coordenação do curso.

A nova coordenação não acreditava que eu poderia atuar na área educacional como pessoa com deficiência visual, e o reflexo disso poderia ser sentido em muitos professores que me ignoravam completamente. Questionavam como eu poderia fazer estágio e continuavam desacreditando, mesmo após eu lhes apresentar as alternativas de acessibilidade. Senti que, daquele jeito, eu não queria continuar e, assim, tranquei o curso e nunca mais voltei.

Tentei um curso de graduação a distância em outra instituição e ali as barreiras eram mais perceptíveis em outra dimensão: a virtual. Como todo o material era digital e as interações ocorriam pelo sistema virtual de aprendizagem, eu precisava de certas condições de acesso através do leitor de telas. Os textos vinham no formato de imagem e não era possível convertê-los para um formato editável, tal como ocorre

através do Word. Como não tinham opções alternativas eu ficava sem ler os textos, mesmo possuindo uma tecnologia como o leitor de telas.

Era preciso também realizar adaptações na plataforma virtual de aprendizagem para a navegação adequada pelo leitor de telas. Eu frequentava um polo que ficava na minha cidade e, sempre que eu solicitava adequações no sistema, os responsáveis pelo polo diziam que solicitariam à universidade que ficava na capital do estado, e que iriam resolver. Como a solução nunca chegava, eu mesmo liguei na universidade para explicar a situação por três vezes. Ficava aguardando a resposta da coordenação por telefone e e-mail, mas ela nunca veio. A verdade é que o problema me cansou, não dava para ficar fazendo de conta que aprendia. Desisti, pela segunda vez, de fazer a graduação e não tentei mais. Talvez existam outras instituições que ofereçam condições de acessibilidade nos cursos a distância, mas me senti desanimado para outras tentativas. Senti que perdi tempo nas duas instituições e, talvez, o que eu tenha aprendido foi a olhar criticamente para os cursos da área educacional, como é o caso da pedagogia, que para mim parece mais demagogia, discurso descontextualizado da vida das pessoas, principalmente porque é exatamente nesses cursos que a questão da inclusão educacional precisa ser discutida e efetivada.

O jogo dos animais

Como todos os dias, caminhei até a universidade para mais uma aula do curso de pedagogia. Era bom sair para estudar, mas eu me sentia um tanto ansioso todos os dias quando chegava aquele momento. Apesar de sentir que os professores eram pessoas muito simpáticas, eles desconheciam completamente o sentido da acessibilidade nos processos de ensino. Assim, todos os dias acontecia uma nova situação em que eu me deparava com alguma barreira que me impedia de ter acesso aos conteúdos, tal como meus colegas.

Enquanto pensava, eu já tinha chegado ao campus universitário, pois ficava bem perto da minha casa. Ao entrar, notei que a sala de aula estava vazia, mas logo em seguida uma colega me disse que todos já estavam reunidos no laboratório para a aula de informática. Logo imaginei que teríamos uma aula prática e que talvez até poderia ser interessante,, já que após eu solicitar, a instituição permitiu que um dos computadores tivesse o NVDA e o Dosvox instalados.

Assim que entrei ao laboratório a professora iniciou a aula explicando que a

proposta para aquele dia era a criação de um jogo através de uma ferramenta do Windows. Era uma proposta bem interessante, pensei, assim nós, futuros professores, podemos aprender a criar as nossas atividades lúdicas para as crianças.

A professora chegou até mim e disse que abriria uma exceção, me permitindo fazer a atividade em dupla. Fiquei indignado com aquela sugestão, pois ela tinha certeza de que eu não conseguiria, e ainda pensava que estava sendo boazinha com a proposta em dupla. Como das outras vezes, ela queria me proporcionar um conhecimento teórico, uma ideia do que estava acontecendo, já que, na concepção dela, eu não conseguiria desenvolver nada na prática. Então eu disse para ela que faria sozinho, não precisava ser em dupla. Ela não me questionou, nem tampouco quis saber como eu faria o jogo. Provavelmente me achou um cara orgulhoso e presunçoso, daqueles que gostam de mostrar que é capaz. Tudo aquilo era muito estranho, mas resolvi pensar nisso em outro momento para me concentrar na atividade do dia.

No computador que eu usaria tinha o NVDA, um leitor de telas para o sistema Windows e o Dosvox, com sistema exclusivo para pessoas com deficiência visual. Já que a proposta do jogo era utilizar uma ferramenta do sistema Windows, o mais adequado seria utilizar o NVDA, mas ao tentar acessar a ferramenta para jogos através do NVDA, ficou claro que eu não conseguiria, pois não havia descrição nos ícones e eu não conseguia compreender as funções do programa. Usaria então o Dosvox. A minha ideia era um jogo com animais de forma que cada animal tivesse sua descrição e os seus sons característicos para que as crianças, com ou sem visão, pudessem brincar.

Trabalhar com imagens era sempre um desafio, já que eu não poderia identificá-las visualmente. Mas eu resolvi utilizar a lógica pesquisando no Google Imagens, embora não tivesse nenhuma certeza se as imagens estavam corretas. Pesquisar e identificar os sons já era bastante tranquilo, pois eu não tinha dificuldade para relacionar os sons aos animais, mesmo sem qualquer descrição de correspondência nos sites. Também busquei pelas características principais dos animais, tais como tamanho e peso aproximados, a textura mediante ao toque, suas formas e movimentos, bem como suas particularidades de alimentação e outras características principais.

Em seguida, criei uma pasta para copiar as imagens, os sons e as descrições das características, onde cada arquivo foi renomeado, como por exemplo, “imagem

do cavalo", "relincho do cavalo" e "características do cavalo". Eu fui montando o jogo através do Jogavox, um programa do Dosvox, que além de trazer várias opções de jogos infantis, também possibilita ao usuário a criação de jogos. Organizei o jogo de forma que a criança poderia primeiro ouvir o som do animal e, depois, tentar nomeá-lo de acordo com o animal correspondente. Se a resposta estivesse certa, a criança, ou talvez um pai ou professor, poderia acessar outro botão onde apareceria, através do áudio, a descrição daquele animal.

Era interessante trabalhar com autonomia, mas ao mesmo tempo eu me sentia bastante inseguro, pois eu não tinha certeza se todas as imagens estavam corretas. Como a professora nos deu alguns dias para finalizar o trabalho, procurei por uma professora da sala de recurso, para que ela conferisse para mim. Ela disse que estava tudo certo com as imagens, achou muito interessante o meu jogo e, até mesmo, passou a utilizá-lo com suas crianças com deficiência visual.

Foi bom encaminhar aquele trabalho para a professora da disciplina de informática e foi bom perceber sua surpresa e satisfação. Entretanto, o fato de ter realizado o trabalho sem a orientação dela me dizia muito mais do que apenas afirmar as minhas possibilidades, através de uma tecnologia digital assistiva. Falava da ignorância dela e de muitos professores acerca dessas tecnologias, e de como é preciso integrá-las aos currículos de formação de professores.

Narrativas de Rutiléia

Como participante da pesquisa dedico esta seção a narrar minhas próprias histórias com a deficiência visual, as experiências escolares desde o ensino fundamental ao ensino superior. Também conto como o sistema Braille e os leitores de tela atravessam a minha história de leitora.

Enquanto me dedico a narrar as minhas memórias, sinto o poder das forças da exclusão e da inclusão em um combate contínuo, são as forças representadas por inúmeros eventos e pessoas que marcaram a minha história. Percebo que por um longo tempo não fiz qualquer esforço para lembrar de certas coisas, principalmente aquelas marcadas pela exclusão e preconceito.

Enquanto dou lugar às minhas memórias, em especial as mais relevantes para esta tese, sou envolvida por múltiplos sentimentos até contraditórios em relação à

constituição da diferença na minha história de vida. Isto porque a indignação às vezes se mistura com a gratidão, a revolta, às vezes, caminha junto à sensibilidade para transformar e ser transformada.

Antes de ingressar na escola, aos seis anos, eu já comprehendia que alguma coisa diferente se passava comigo em relação à minha capacidade visual. Essa diferença parecia não existir junto aos meus pais e irmãos, mas, vez ou outra, alguém me fazia sentir vergonha e medo ao atribuir a essa diferença à conotação de inferioridade e incompletude.

Nunca me esforcei para guardar as memórias dessas inúmeras situações. Parece que eu desejava não as registrar, desejava apagá-las, como uma estratégia para evitar que muitos conflitos e situações mal resolvidas constituíssem a essência da minha existência, delineando, assim, a minha identidade. Porém, tal como a claridade do sol que insiste em aparecer nas frestas das portas e janelas fechadas, assim são, para mim, as memórias que desejei esquecer. Além disso, hoje comprehendo o quanto são valiosas para a construção de tudo que me tornei e estou me tornando.

Assim, a primeira história que trago é pequena e sem muitos detalhes sobre o meu nascimento e diagnóstico da deficiência. Senti necessidade de colocá-la da forma apresentada porque as minhas lembranças são como recortes das memórias da minha mãe. São coisas contadas por ela repetidas vezes durante minha infância, e foi assim que a minha mente registrou os fatos, atravessados pela dor e pelos seus medos de mãe. Durante boa parte da minha infância a história parecia muito mais ser só dela, pois eu demorei a compreender que a dor também estava comigo e, pouco a pouco, ressignificava minha vida, minha história.

Ficar cega?

Parece que quando nasce uma criança com deficiência, ela nasce programada para o fracasso. Ao menos foi assim quando nasci.

O médico: “Ela nunca poderá estudar em escola comum, precisa ir para a APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais), ela vai ficar cega quando adulta, não adianta buscar soluções, isso vai acontecer”.

“Ficar cega? Como aqueles pedintes pelas ruas? Como aqueles dependentes do BPC para sobreviver? Não!”, decidiu minha mãe, “Isso não vai acontecer”.

Então, ela iniciou uma luta para alterar aquela programação, enquanto a sociedade excludente tentava reforçá-la.

A próxima história narra a primeira lembrança que me vem à memória acerca da minha diferença visual. Logo em seguida, conto outra história que marcou minha infância, seguindo a mesma linha sobre as primeiras lembranças marcantes.

Aos três anos, então sou diferente?

Durante todos os dias da minha infância o sol sempre foi brilhante e o céu muito azul, às vezes com nuvens brancas em diferentes formatos. Entretanto, as noites eram muito escuras, mais escuras que para as demais pessoas, porque nas ruas eu percebia somente as luzes provenientes dos postes de iluminação e as outras que vinham das casas e dos letreiros das lojas. A primeira vez que me dei conta disso foi aos três anos.

Sempre, ao terminar os cultos da noite, eu estava com a minha mãe, pois meu pai era diácono na igreja e tinha as suas obrigações. Entretanto, naquela noite eu quis procurar por ele, assim que o culto terminou. Caminhei pelo corredor e fui até um pequeno alpendre, onde as pessoas se aglomeravam antes de voltarem às suas casas.

Ali então encontrei o meu pai e o abracei nas pernas, feliz pelo encontro. Entretanto, para minha surpresa, lá de cima, ouvi uma voz que sorria e dizia: “Que isso, não sou o seu pai”.

Uma angústia dominou o meu peito, e eu soubera de imediato que tinha me enganado, confundira aquele homem com o meu pai. Ele não poderia mesmo ser o pai que eu conhecia, com aquela expressão sarcástica na voz, que penetrava na minha mente como algo doloroso, algo que dizia: “O que há de errado com você, coitadinha, para me confundir desse jeito?”

Desvencilhei-me daquele abraço, mas jamais desvencilhei-me daquela dor. Certamente eu não entendia as causas das minhas confusões visuais, mas atitudes como aquelas insistiam em afirmar a minha diferença, “nada boa”, talvez até divertida, como eu sentira no sorriso e nas palavras daquele homem que abracei por engano.

O dia do tricô

Eu descia a rua de mãos dadas com a minha mãe, em direção a casa das freiras que ficava logo após a “matinha” – era o nome que a gente dava a uma grande mata que ladeava aquela rua à esquerda. Eu tinha nove anos e estava decidida a aprender tricô, juntamente com a minha amiga Eunice.

Logo ao chegarmos no local minha mãe me deixou no portão dizendo que voltaria para me buscar após a aula. Entrei e percebi que estava diante de um grande pátio onde muitas garotas estavam sentadas em círculos, e uma senhora aguardava para iniciar a aula. Me sentei em uma cadeira dentro daquele círculo e aguardei.

Eu estava curiosa, mas também muito ansiosa, pois era a primeira vez que eu tentaria aprender algum tipo de artesanato. Eu achava incrível as coisas que a minha mãe fazia com uma agulha de crochê. Como os dedos se movimentavam rápido! Como através de pontinhos tão pequenos ela conseguia, em poucos minutos, vários centímetros de um tapete de cordão, um bico para um pano de prato ou toalha. Mas ela nunca se oferecera para me ensinar, e eu nunca pedira. Agora aprenderia o tricô, era uma linha bem mais macia que o crochê e poderia fazer muitas coisas, até mesmo uma blusa para eu vestir na estação fria.

Enfim, a freira entregou para cada uma de nós uma agulha e um novelo. Ela começou a fazer explicações individuais sobre como segurar a agulha e com prender a linha. Chegou a minha vez e ela ficou à minha frente, demonstrando em suas mãos como se devia fazer. Entendi claramente o que sua voz dizia, percebi os movimentos da agulha acima de seus dedos, mas não compreendi como deveria fazer para prender a linha naquela agulha. Ela passou para mim a agulha e a linha, enquanto já orientava a próxima garota.

Assim que ela se afastou tentei várias vezes seguir suas instruções, mas tudo me parecia muito difícil. Pensei: “Se na próxima vez ela tocar em minhas mãos, talvez eu possa compreender.” Mas quando chegou a minha vez novamente ela repetiu tudo que tinha feito antes e mais uma vez eu não consegui. Comecei a ficar apreensiva, pois as outras garotas não pareciam encontrar tanta dificuldade. Pela terceira vez, a freira chegou até mim, mas dessa vez sua voz estava mais áspera e impaciente: “Porque não consegue fazer? Eu já te expliquei duas vezes, o que há de errado com você?” Eu me encolhi sem dizer nada, estava muito envergonhada. Então ela me explicou tudo mais uma vez com a agulha e a linha em suas mãos. Novamente ela passou-as para mim, observando se eu iria imitá-la. Eu não conseguia nem segurar a

agulha de modo correto, quanto mais colocar uma linha naquela pontinha tão fina! Então escutei a voz dela falando bem alto:

“Não! Não! Não é assim! Porque não consegue entender! Está tudo errado!”

De repente tudo aquilo se tornou insuportável. Levantei-me e fui embora sem dizer nada. Não esperaria minha mãe me buscar, tinha que sair logo daquele lugar!

Subi a rua de volta chorando, doía demais. Eu não consegui enxergar, achei que iria conseguir! Não entendo como consigo enxergar bem algumas coisas e outras não! Mas aquela freira não deveria ter gritado comigo na frente das outras garotas, e me fazer passar pela única burra, incapaz de compreender suas instruções.

Continuei subindo a rua sem notar nada à minha volta, absorta em meus pensamentos, tentando compreender porque aquilo tinha acontecido. Em meio àquela indignação e tristeza, minha mente começou a formular uma versão: “Ah, mas a freira também não sabia da minha dificuldade de enxergar! Eu deveria ter contado para ela! Mas eu só queria tentar, talvez não precisasse falar! Foi um engano meu, a freira não era culpada, a culpada era eu por não lhe contar antes, talvez ela não tivesse gritado comigo, talvez tivesse tocado em minhas mãos!”

A escolarização

“APAE” e “Adorei aquela chuva” são duas histórias que narram minhas experiências nos anos iniciais do ensino fundamental. A primeira aconteceu em uma escola especial e exclusiva para pessoas com deficiência – seguindo a orientação do médico –, sendo que lá fiquei por três anos. A segunda história narra parte das minhas vivências na escola comum, quando decidi abandonar a escola especial.

Afinal, por mais quanto tempo?

“Minha filha, acorde, já está na hora!” Abri os olhos assim que ouvi a voz da minha mãe, a voz de todos os dias. Ainda estava escuro e os raios do sol não clareavam o meu quarto. Acendi a luz e me preparei para ir à escola. Assim que saí do quarto, percebi que meu irmão já estava bem acordado, sentado no sofá à minha espera. Ele parecia muito quieto, mais desanimado que o costume. Então, lembrei-me que aquele dia era quinta-feira e logo também fui tomada por aquele desânimo. Todas as quintas-feiras era dia de irmos para a fazenda da APAE, um lugar que a

gente não conseguia se movimentar bem, tinha um barracão escuro e um cheiro horrível do bicho da seda. Mas a gente precisava ir, afinal todas as crianças que eu conhecia também tinham que estudar. "Mas será que todas elas também detestavam a escola como eu e meu irmão detestávamos a APAE?", pensei, enquanto nós já nos dirigíamos para o portão de saída. Minha mãe se despediu de nós, porque ela não nos acompanhava mais ao ponto de ônibus que nos levaria à APAE.

O ponto de ônibus ficava três ruas acima da nossa casa, bem em frente à linha férrea, próximo da vendinha do sr. Duí, que vendia aquele pudim maravilhoso.

Saí para a rua ao lado do meu irmão. O dia estava clareando e eu sentia-me insegura para andar sozinha naquele horário, antes das seis da manhã, e depois das seis da tarde, quando voltava a ficar escuro. Eu não estava sozinha, mas meu irmão enxergava ainda menos que eu. Lembrei das recomendações da minha mãe e logo voltei para a calçada, embora ela não me oferecesse nenhuma segurança, pois nem sempre eu percebia os inúmeros obstáculos, como árvores, bancos, montes de areia, além dos muitos declives e degraus.

Em silêncio permaneci ao lado do meu irmão, enquanto dobrávamos a esquina para subir as três ruas que nos levariam ao ponto de ônibus. Durante todo aquele trajeto, nós dois mal trocávamos alguma palavra, apenas sentíamos um ao outro. Eu tinha sete anos e ele nove, mas, de algum modo, eu sabia que o nosso silêncio falava muito da nossa tristeza e vontade de ficar em casa.

Finalmente, chegamos ao ponto de ônibus, tomados pelo alívio de vencer mais um dia aquele trajeto, em que nos revezávamos, ajudando um ao outro nos obstáculos.

O ônibus fez uma curva, olhei pela janela e vi o topo do barracão da fazenda despontando sobre a copa das árvores. O ônibus parou e logo percebi algumas professoras aproximando-se para apoiar as outras crianças. Muitas delas não andavam e precisavam ser carregadas para a cadeira de rodas. Outras mancavam, outras usavam muletas e, como o terreno era acidentado, elas também precisavam ser ajudadas. Eu desci sem dificuldade, pois o sol iluminava bem o dia e eu não tinha dificuldade para andar ali fora.

Certamente estar ao ar livre era para ser algo prazeroso e esperado. Entretanto eu tinha pavor daquele lugar. Aproximei-me da grande porta do barracão e olhei para cima, admirada com a altura daquele lugar. Assim que entrei, notei aquele cheiro característico, algo muito forte, proveniente dos trabalhos com o bicho da seda.

Caminhei mais um pouco e percebi que o cheiro se misturava aos odores da cozinha, onde a sopa do almoço era preparada. “Que coisa horrível”, pensei, “Não sei o que é pior, o cheiro da sopa, o cheiro do bicho da seda ou as duas coisas juntas! É por isso que meu irmão não consegue comer nada aqui, com toda razão!” Eu sentia náuseas naquele lugar, talvez proveniente também da tensão constante, pois eu não enxergava quase nada lá dentro, e ninguém me conduzia para conhecer o local. Enquanto caminhava, tinha a sensação de que poderia tropeçar em qualquer coisa a todo instante. Lá não tinha janelas e a iluminação vinha da grande porta da frente e de outra menor na lateral, perto da cozinha. Era só nesses pontos que eu conseguia enxergar bem e, por ali, eu ficava, perto da saída, respirando o ar que purificava o cheiro proveniente lá de dentro.

Eu não entendia porque era levada para lá, porque eu só aguardava o tempo passar para ir embora. No barracão eu não fazia nada, talvez porque não conseguisse, em função do ambiente escuro. Também não ia para a horta plantar como alguns, não fazia trabalhos artesanais porque nada daquilo me interessava, e não me lembro de ninguém me propor fazer qualquer uma dessas coisas. Eu só sei que me sentia obrigada a estar ali, sentindo-me excluída do mundo e de mim mesma.

A minha tensão não era exclusiva daqueles momentos sem propósito na fazenda da APAE, ela era alimentada pela tristeza permanente de ter que estudar naquela escola exclusiva para os “excepcionais”. Lá eu tinha aprendido a ler e a escrever, parecia algo comum a todas as crianças de outras escolas, mas lá eu sentia a dor constante da diferença. Eu enxergava pouco, meus colegas pareciam todos “faltar” alguma coisa, e para onde eu olhasse lá estavam as marcas da diferença. Naquela escola tinha espaços para fisioterapia, enfermaria, hidroterapia, odontologia, oftalmologia, tudo para dar conta dos “problemas” de tantas crianças. Mas lá também tinha professores! Sim, mas eu me sentia mal com eles também, porque inúmeras vezes diziam que eu mentia quando não conseguia enxergar no quadro.

Essas coisas ruins povoavam a minha mente enquanto aguardava o momento de ir embora lá da fazenda. Caminhei para fora do barracão e notei que o ônibus estava se posicionando para nos levar de volta para casa. “Mais uma hora até chegar em casa”, pensei, “É tempo demais ali dentro, é tempo demais nessa escola. Afinal, por mais quanto tempo?”

Adorei aquela chuva

Era uma tarde muito chuvosa, daquelas que deixam o dia mais escuro e frio. As luzes da sala de aula estavam acesas e o professor de educação física escrevia no quadro alguma coisa sobre atividade física. Era a primeira vez que eu gostava da aula de educação física, pois naquele dia o professor, ao escrever no quadro, fazia o que todos os outros faziam. Como a chuva estava muito forte lá fora, ele não poderia nos levar para a quadra de esportes e, assim, ficamos todos na sala de aula.

Na quadra de esportes eu sofria demais porque não conseguia brincar com a bola, principalmente quando os alunos faziam uma roda e jogavam a bola uns para os outros. Eu simplesmente não conseguia acompanhar o movimento da bola, eu só a percebia quando ela me tocava.

Sempre que eu estava naquela roda eu me sentia envergonhada e frustrada. Depois de várias tentativas, eu desistia e me sentava em um banco próximo. De qualquer modo, dentro ou fora daquela roda, eu me sentia excluída da atividade. O professor sempre sentava ao meu lado, parecia preocupado com alguma coisa, mas não decidia nada diferente para a próxima aula.

Sentia-me cansada daquele sentimento de inferioridade, desejava que as aulas de educação física nunca existissem. Por isso, naquele dia de chuva, eu me sentia mais à vontade. A aula do professor não tinha movimento, era teoria como as outras, e eu precisava ler, escrever e interpretar. Isso também não era fácil para mim, mas eu já estava acostumada a fazer o que eu conseguia, mesmo que fosse tudo pela metade, pois eu sempre copiava as partes que enxergava e as outras eu deixava para depois, saltando linhas no caderno à espera de alguém para me ajudar.

Em um determinado momento daquela aula de educação física, olhei para o lado e lá estava meu irmão que nunca escrevia nada. Desde sempre meu irmão era meu colega de sala e naquela escola não existia qualquer atenção especial para nós, em função da limitação visual. Se existia inclusão ali, ela acontecia entre mim e meu irmão. Como a perda visual dele era maior que a minha, eu me encarregava de ler e escrever para ele, de estudarmos juntos em casa, pois ele não escrevia nada em seu caderno, o que fazia com que sempre perdesse aqueles pontinhos que os professores davam para quem tinha o caderno completo, como se a deficiência visual não existisse.

De repente o professor de educação física parou de copiar no quadro e chegou bem perto do meu irmão, questionando o porquê de ele não ter um caderno e não estar escrevendo, como os outros. Meu irmão não disse nada e eu também fiquei

calada. Então um colega ao lado do meu irmão disse ao professor que ele não conseguia escrever porque não enxergava. O professor olhou para meu irmão e depois para mim, e o seu olhar dizia que ele já sabia da nossa limitação, mas não conseguia entender porque eu escrevia e ele não, porque na quadra de esportes ele jogava futebol, corria e eu não. Ele parecia visivelmente confuso, mas se virou para o quadro e continuou a escrever.

Eu fiquei aliviada, pois pensei que ele fosse conferir meu caderno, cheio de lacunas e partes mal escritas, porque raramente conseguia copiar tudo que os professores escreviam no quadro. Apesar da minha cobrança diária, os professores sempre se esqueciam de escrever mais forte e com letras grandes. O pior mesmo era a claridade proveniente das janelas e da porta, que, naquele dia, estava fechada por causa da chuva. Mas tinha o reflexo da luz acesa no quadro, impedindo-me de ler. Então, eu copiei somente as partes que eu conseguia enxergar. Também o que eu conseguia escrever nem sempre conseguia ler, pois precisava que os cadernos estivessem com linhas e margens legíveis, precisava utilizar lápis mais grossos e canetas com tinta mais escura. Como nem sempre tinha os materiais necessários, minha mãe procurava reforçar as linhas do caderno com a régua e caneta para que eu pudesse escrever em linha reta. Assim, quando eu conseguia essas condições eu tinha os conteúdos para ler, desde que fosse durante o dia, ou em um dia sem tanta chuva como aquele.

As duas histórias a seguir narram a primeira vez que propus-me a aprender o sistema Braille, e o meu primeiro contato com os recursos digitais para pessoas com deficiência visual, respectivamente.

Onde vocês estavam?

Logo que subimos as escadas da Biblioteca Municipal de Uberlândia, uma senhora nos recebeu. Sentamos, minha mãe, meu irmão e eu, e logo minha mãe começou a contar a nossa história.

Minha mãe contou detalhes da nossa trajetória com a deficiência visual, e eu sabia que ela o fazia porque aquele lugar era chamado de “Sala Braille”, um espaço de apoio às pessoas com deficiência visual nas atividades de leitura e escrita.

Ouvi minha mãe contar que, durante toda a nossa infância e parte da

adolescência, porque eu tinha dezessete anos, ela lera e estudara comigo e com meu irmão, mas agora estávamos prestes a ir para a universidade e ela não conseguia ler para nós dois. Após a senhora ouvi-la atentamente, ouvi a senhora exclamar com surpresa e certa indignação: “Meu Deus, onde vocês estavam que não nos conhecíamos?”

Não entendi de imediato o sentido daquelas palavras, mas aos poucos comprehendi e jamais esqueci. Nós já estávamos no final da adolescência, com uma perda visual muito acentuada e, só agora, buscávamos por uma instituição especializada. Como tínhamos sobrevivido sem esses especialistas? Porque minha mãe não os procurou desde a nossa infância, como é comum as mães o fazerem em seus momentos de desespero?

Depois de uma longa conversa, aquela senhora se propôs a nos ensinar o sistema Braille, nos mostrando alguns livros, a reglete, punção e a máquina Braille. Tudo parecia muito estranho, mas não tínhamos porque não tentar, afinal ela dizia que poderíamos ler e escrever, como fazem as pessoas que enxergam.

Foi assim que nos próximos dias conheci a escrita pontográfica, frequentando as aulas na sala Braille. Não era difícil memorizar as combinações dos pontos que originavam cada letra, não foi difícil compreender a lógica de se escrever/furar o papel da direita para a esquerda para depois ler da esquerda para direita no verso da folha, mas eu não sentia prazer algum naquele aprendizado, e não consegui continuar.

Durante as aulas passei a olhar para além da escrita pontográfica, passei a comparar as possibilidades da leitura e escrita em Braille com a minha vida social e com os meus objetivos para o futuro. Ao longo das aulas notei a presença de muitas outras pessoas com deficiência visual, já muito familiarizadas com a leitura e escrita Braille e, ainda assim, frequentavam a biblioteca para receberem o auxílio de ledores voluntários. Alguns liam para estudantes da educação básica e também para pessoas que se preparavam para o vestibular. Fiquei intrigada, porque eu estava aprendendo o Braille para ler sozinha, tendo em vista a impossibilidade de minha mãe ledora não conseguir ler para mim como antes.

Não demorou muito para me explicarem que os livros em Braille eram poucos e difícil a sua transcrição. Assim, os estudantes e as pessoas com deficiência visual em geral tinham que esperar muito para ler certos livros, e muitos outros se tornavam impossíveis de serem transcritos por falta de logística, de recursos humanos e materiais adequados, e os ledores sempre eram uma boa alternativa. Mas eu queria

autonomia e, mesmo sem saber como, iria alcançá-la, abandonando as aulas de Braille da biblioteca.

Também não fiz amigos ali. Aquele espaço exclusivo para pessoas com deficiência me trazia lembranças ruins da APAE, e eu não sabia como superar aquele incômodo. Meus conflitos ficaram ainda mais vívidos porque meu irmão desistiu primeiro que eu, e minha mãe não me incentivou a continuar, talvez motivada por seus próprios conflitos com aquele espaço, exclusivo para pessoas com deficiência visual.

Sistema Dosvox

O curso era sobre o sistema Dosvox e as aulas aconteciam no Center Shopping da cidade de Uberlândia, em uma sala bonita e bem iluminada. O professor era um rapaz jovem e bem-disposto, que foi logo perguntando se eu conhecia alguma coisa de informática. Como eu nada sabia ele me apresentou todas as partes da máquina, e me explicou também a diferença entre software e hardware, e que o Dosvox era um software que fora criado por um professor do Rio de Janeiro. Disse que o programa fora pensado especialmente para facilitar o uso por pessoas com deficiência visual, cuja interface específica possibilitava a edição de textos, criação de pastas, uso da internet, além de jogos e chats para dialogar com outros colegas com deficiência visual que utilizavam o sistema Dosvox.

O professor me atendia em horário exclusivo, me apresentando todas as noções básicas de informática. Foi com ele que conheci as funções do teclado, a posição correta para digitação e toda a estrutura da escrita digital. Não foram muitas as aulas, mas me ofereceram uma boa noção de informática, posteriormente aprimoradas por outro curso que fiz sobre o Virtual Vision, um leitor de telas.

A história a seguir traz a experiência com o leitor de telas Virtual Vision.

O Virtual Vision

Naquele dia eu estava em pé e tentava me equilibrar para não cair. O ônibus estava lotado, como sempre. Percebi que o ônibus iria fazer aquela curva mais fechada e segurei mais firme. Era horrível aquele percurso, demorava demais para chegar, além de ser um bairro feio e a gente precisar andar ao lado do cemitério. O

ônibus parou e minha mãe disse que chegara ao ponto da descida. Desloquei-me na direção dos degraus, juntamente com meu irmão e minha mãe. Notei que ela ria de alguma piada que meu irmão fizera sobre o ônibus lotado. Eu não entendia como ela conseguia rir, depois de tantos dias nos acompanhando naquela jornada. Já fazia seis meses que frequentávamos um lar espírita nesse bairro distante, para fazer um curso de informática. Talvez ela realmente estivesse acreditando no professor quando disse que poderíamos ler e escrever através do computador. A proposta do curso era ensinar os alunos a utilizarem o Virtual Vision, um leitor com voz sintetizada que se vale da interface comum do computador para converter em áudio todo o conteúdo da tela.

Caminhei feliz até a sala de aula e cumprimentei meus colegas. Eles também possuíam baixa visão como eu, buscando também retomar suas práticas de leitura e escrita. Parecia que aquelas pessoas também tinham o objetivo de construir conhecimentos novos, de traçar um novo plano para suas vidas. Eu gostava de estar ali, de aprender com elas, e esses sentimentos pareciam ser partilhados com meu irmão e minha mãe.

Sentei-me junto a meu irmão em frente a um computador, enquanto o professor fazia algumas explicações gerais para depois atender individualmente. Fiquei surpresa quando o professor disse que aquela seria a última aula e que ele retomaria um pouco dos conteúdos. Ele disse que tínhamos tido a oportunidade de conhecer um sintetizador de voz que nos permitia utilizar somente os comandos do teclado para ler e escrever, como os demais faziam, através da visão utilizando o mouse. Ele continuou falando que tínhamos aprendido as principais funções do Windows e do Word, o suficiente para compreender como ler e escrever através do computador, e também organizar nosso material de estudo. Mas não fazia parte do programa do curso a navegação pela internet, e fiquei um pouco desapontada ao ouvir essa última informação, pois estava bastante interessada nas instruções sobre como utilizar a internet.

Assim que aquela última aula terminou, voltei para casa com um novo desafio em mente: eu precisava explorar sozinha todo o potencial da internet. Eu já treinava no computador de casa alguns acessos juntamente com meu irmão, mas estava sentindo dificuldades, pois nem tudo dava certo. Naquela época eu não possuía qualquer crítica em relação à acessibilidade na web, então atribuía essas dificuldades às minhas poucas habilidades.

Na sequência narro algumas experiências como estudante universitária, uma nova fase de conquistas e desafios com a leitura, escrita e construção de conhecimentos.

É possível a autonomia

No ano de 2006 ingressei no curso de pedagogia em uma universidade federal. Talvez para muitos jovens a conquista de uma vaga na universidade pública não seja um grande feito, mas para mim foi uma vitória sobre tantas histórias de exclusão, desde o ensino fundamental. Chegar lá não significava estar em condições inclusivas, mas eu tinha superado muitas barreiras e, até mesmo, o meu próprio descrédito acerca do meu potencial.

Nessa época eu já não conseguia copiar mais nada do quadro e nem ler material impresso. A universidade me ofereceu um monitor que atuava como ledor, transcritor e também como digitalizador dos textos, para que pudessem ser lidos pelo leitor de telas no computador que eu tinha em casa. Eu também complementava os estudos fazendo pesquisas na internet e, às vezes, encontrava resenhas e resumos dos livros trabalhados pelos professores.

Algumas avaliações eu fazia de modo oral e outras em dupla. Eu sempre ficava incomodada com estas estratégias avaliativas, pois da forma que eram empregadas estavam muito distantes do objetivo de oferecer condições de igualdade entre mim e o restante da turma. Na maioria das vezes, somente eu fazia as provas em dupla e eu sentia que isto representava um tipo de privilégio, para mim ou para o colega que fazia dupla comigo. Qualquer um de nós que dominasse melhor algum conteúdo poderia beneficiar o outro que dominasse menos, ou de forma diferente, do esperado pelos professores. Por isso eu até gozava de certa satisfação quando fazia a “prova de metodologia para o ensino da matemática” com alguém, porque desde o ensino fundamental eu era muito ruim na área de exatas. Inclusive eu sabia que era ruim justamente por falta de acessibilidade, incluindo ali no curso de pedagogia, e isto, de certa forma, me aliviava a consciência ao fazer a prova com um colega. Por outro lado, quando a disciplina era psicologia, história e língua portuguesa aí a situação se invertia, e os meus colegas disputavam para fazer a prova comigo. Fazer provas em dupla pode ser uma boa estratégia para a troca de conhecimentos em situações corriqueiras da escola, desde que seja para todos. Ciente disto, eu nutria um

incômodo, imaginando a indignação do restante da turma por perceberem aquela situação desigual em sala de aula. Nunca me disseram nada a respeito, talvez porque eles mesmos não conseguiam imaginar como seriam as condições de igualdade entre quem enxerga e quem não enxerga, naquele contexto do curso de Pedagogia.

Já as avaliações orais pareciam conversas informais entre mim e os professores. Estes me apresentavam as questões e eu as respondia com muita tranquilidade, porque oralmente eu tinha a possibilidade de argumentar sem a mesma preocupação que temos ao estruturar um texto escrito. Inclusive, ocorria de eu mudar a direção da resposta mediante a reação dos professores. Se eles enfatizassem determinado ponto da questão eu sabia que precisava melhorar minha resposta, e assim, tentava recordar de algo mais, ou até mesmo de apontar outros aspectos antes não abordados por insegurança. Porém, eu sabia se estava indo bem ou mal nas avaliações nem sempre a partir de abordagens tão diretas; às vezes bastava perceber a mudança de tom na voz dos professores, ouvir pequenos sons sem palavras, e até mesmo os silêncios entre as falas eram suficientes para que eu avaliasse se deveria continuar na direção que seguia, ou se deveria corrigi-la. Com isso, o meu aproveitamento nas provas orais, ao menos no sentido das notas, era incrível e, apesar de eu gostar das notas, eu sabia que meu desempenho poderia ser outro se fizesse a prova escrita, como faziam meus colegas. Talvez todos pudessem ter essa experiência de fazer provas orais e outras escritas, como valorização de diferentes formas de expressão do conhecimento.

Quando no segundo ano da graduação tive a oportunidade de ser bolsista de iniciação científica, eu não pensei duas vezes e comprei um notebook em prestações, entendendo que era a única alternativa, naquela época, para a conquista da minha autonomia e liberdade nas práticas de leitura e escrita. Com isso, construí algumas estratégias muito valiosas para todo o restante do curso, e posso dizer que para o restante da minha vida acadêmica, porque as utilizo ainda hoje, embora sempre aprimoradas a cada experiência nova.

Muito orgulhosa da minha nova aquisição, eu levava o notebook todos os dias para a universidade, sentava-me próximo a uma tomada e colocava meus fones de ouvido. Tão logo os professores começasse a copiar no quadro eu pedia uma colega de sala para ler em voz alta o que escrevia em seu caderno, enquanto eu digitava tudo no computador. Depois, quando os professores passavam a explicar os conteúdos, eu abria um novo documento no Word e transcrevia suas falas, ao mesmo tempo em

que registrava minha compreensão, fazendo associações a outras informações e conhecimentos significativos para mim. Estas estratégias eram muito importantes para a produção do meu próprio material de estudo, mesmo não contando com todo o conteúdo dos livros impressos, tal como meus colegas. Assim, a minha principal fonte de estudo vinha desse material produzido, porque as outras estratégias nem sempre funcionavam.

Esse material era muito importante para a elaboração dos trabalhos individuais e em grupo, e eu ficava muito feliz por ler os textos que eles digitavam, ao mesmo tempo em que eles liam os meus. Pelo sistema Braille, eu sabia que nada disso seria possível, porque nenhum dos meus colegas e professores conheciam o sistema, coisa que não é muito diferente nos dias de hoje.

O problema das avaliações também foi resolvido e eu as realizava sozinha, no mesmo tempo e espaço que meus colegas. Bastava o professor trazer a prova digitada no pen drive, passar para o meu computador e depois eu a devolvia pronta. Mas é preciso dizer que os problemas não estavam todos resolvidos, pois minha acessibilidade não dependia exatamente dos recursos que eu conquistara. Inúmeras vezes os professores se “esqueciam de mim” e lá estava eu fazendo provas em duplas novamente.

Nesse tempo da graduação eu não pensava muito acerca do quanto a universidade falhava não me disponibilizando os recursos mínimos de acessibilidade, e eu achava natural ter que carregar meu próprio computador para a sala de aula todos os dias, e ainda ser surpreendida com professores que se esqueciam de fazer sua parte. Eu me preocupava muito mais em me assegurar dos meus próprios meios para conquistar autonomia e recuperar minhas práticas de leitura e escrita, interrompidas pela perda visual. Eu considerava o computador com leitor de telas um recurso muito inclusivo, já que eu lia e escrevia através do que ouvia, e os outros colegas através do que viam. Foi por isso que acabei abandonando o sistema Dosvox, pois entendi que não precisava de uma interface especializada, tendo um leitor de telas como o Virtual Vision, cuja interface era comum a qualquer pessoa em todos os tipos de computadores. Isso me possibilitava maior interação entre os colegas com os quais compartilhei muitas vezes a tela do meu computador e muitos aprendizados.

Nas duas próximas histórias narro os momentos de confusões provocadas por experiências com outras pessoas com deficiência visual, que vivenciavam dificuldades

de leitura e escrita semelhantes às minhas, mas que fizeram outras escolhas, ou que estavam sujeitas às escolhas de terceiros. São circunstâncias comuns nas relações entre professores e alunos, principalmente durante o ensino fundamental.

Estágio

Durante o período de estágio, já no último ano do curso de Pedagogia, realizei minhas observações numa sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) do município de Uberlândia, onde acompanhei os atendimentos de uma professora com deficiência visual. Lá no AEE não encontrei nenhum aluno com deficiência visual utilizando um computador, tal como já era natural para mim, e ficava inquieta, tentando entender o porquê dessas diferenças. Estariam na distância entre o ensino fundamental e o ensino superior?

Observei duas alunas irmãs, ambas com deficiência visual, com graus diferentes de baixa visão. A facilidade de aprendizado das duas em muitas atividades era impressionante, mas durante a aprendizagem do Braille, a aluna com maior resíduo visual tinha mais dificuldade. A professora de Braille considerava esse fato natural, apenas uma questão de “diferença de inteligência” entre elas naquele aspecto. Como eu vivenciava uma experiência de dificuldades semelhantes, para mim, faltava à professora sensibilidade suficiente para entender que nem todos os alunos com deficiência visual, principalmente aqueles com baixa visão, precisavam aprender a escrita Braille. Pensava que talvez para a aluna em questão fosse difícil aceitar o sistema Braille e, talvez, para ela a utilização dos leitores de tela poderia ser determinante, como era para mim. A professora justificava que ela deveria aprender o sistema Braille, já que sua perda visual era gradativa e um dia não enxergaria mais.

Observei que ela e os outros profissionais que atendiam esses alunos não consideravam outras variáveis para o aprendizado do sistema Braille. Não se fazia uma análise dos aspectos emocionais associados à perda visual gradativa, dos conflitos comuns às diferentes fases do desenvolvimento. Também não avaliavam os diferentes potenciais de cada estudante frente à diversidade de recursos de acessibilidade e, o que é pior, não se estabelecia uma relação direta entre os aspectos citados e o aproveitamento dos estudantes, nos conteúdos específicos de cada disciplina. O sistema Braille parecia ser um recurso neutro, natural a qualquer pessoa que não enxerga ou que deixará de enxergar. Desde então, tais incômodos e reflexões

nunca mais me abandonaram.

Os desafios para assumir minhas escolhas continuaram depois do curso de graduação e a próxima história conta como foi difícil assegurar minha autonomia na leitura e escrita, ao decidir continuar minha formação acadêmica em nível de pós-graduação.

No mestrado

Quando em 2011 inscrevi-me no processo seletivo para o curso de mestrado, de um programa de pós-graduação em educação em uma universidade federal, compreendi o quanto os processos de leitura e escrita através dos leitores de tela pareciam longe de ser algo comum. Logo ao apresentar as condições necessárias para a realização da prova escrita, disseram-me que a universidade não possuía um computador com leitor de telas, apresentando-me a opção do ledor e transcritor.

Entretanto, depois das experiências na graduação, senti-me preparada para não aceitar, porque um ledor humano inibia minha liberdade e dificultava a construção de um texto escrito. Além disso, eu já achava muito preocupar-me com o meu desempenho e pensava ser demais preocupar-me com o desempenho do ledor/transcritor. Eu poderia, sim, ler e escrever mal, fazendo a prova sozinha pelo computador, mas nada substituía a possibilidade de ler e escrever do meu jeito, fazendo as pausas, os retornos e avanços que desejasse na leitura, escrevendo e reescrevendo com as minhas escolhas ortográficas e gramaticais.

Além de não terem um computador com leitor de telas, não permitiram utilizar meu próprio computador, alegando que isso poderia comprometer a lisura do processo seletivo. Compreendi a necessidade de transparência naquela situação, mesmo apontando-lhes a presença de um fiscal durante a prova, que poderia conferir se eu estaria aproveitando do meu computador “recheado de opções para a colagem”. Então, pedi que instalassem o meu leitor de telas em um computador da universidade, além de solicitar que, no dia da prova, eu tivesse um fiscal com domínio de informática, caso eu tivesse problemas técnicos com o computador. Então foi isso que aconteceu e, pela primeira, vez senti-me em condições de igualdade em um processo seletivo.

Existiam, no entanto, algumas diferenças características daquelas condições que me deixavam com algumas incertezas, pensando se poderiam prejudicar-me ou

não. Nenhum candidato deveria ser identificado e, dessa forma, a inclusão do nome na prova implicaria desclassificação. O detalhe é que os demais candidatos faziam suas provas na letra cursiva e, como a minha prova era a única digitada, mesmo eu não colocando meu nome, os avaliadores saberiam que a prova era minha, “a prova daquela moça que não enxerga e que não aceitou o leitor”. Também eu não poderia garantir que as linhas digitadas correspondessem ao limite de linhas definido para cada questão, tudo dependia dos padrões que os avaliadores estavam dispostos a considerar. A verdade é que fui aprovada e tinha outras muitas barreiras a transpor.

Durante o desenvolvimento da minha pesquisa de mestrado, o computador com leitor de telas foi um grande aliado em todo o processo de pesquisa bibliográfica, escrita da dissertação e também na coleta de dados. Uma dificuldade logo nos momentos iniciais foi a falta de textos em formato digital e isto, além de ser angustiante, impactava diretamente no desenvolvimento da pesquisa. Vários textos, indicados como adequados e fundamentais em certas abordagens metodológicas e escolhas teóricas, eu não consegui acessar e, assim, acabava me valendo de textos paralelos, encontrados com maior facilidade em repositórios de teses e dissertações, ou mesmo no Google Acadêmico.

Nesse tempo, conheci alguns grupos de leitores na internet que postavam livros de diferentes áreas do conhecimento todos os dias. Não hesitei em me inscrever para não perder nenhuma postagem, quem sabe alguma delas me trouxesse um livro acadêmico importante para a minha pesquisa. Eu sabia da ilegalidade do grupo em relação aos direitos autorais dos livros disponibilizados, mas tinha também muita coisa errada na falta de acessibilidade, que do mesmo modo era ilegal. Assim, eu me valia de um outro leitor, que comprara um livro original em determinada livraria de qualquer parte do Brasil, e que resolveu digitalizá-lo e postá-lo para outros leitores inscritos naqueles grupos de leitores amantes de livros, como eu. Assim, a ilegalidade beneficiava muitos que poderiam ler livros impressos, mas também proporcionava acessibilidade a muitos outros que como eu, só tinha a única opção do livro digital.

Eu entendia que a solução para o problema estava em uma série de progressos a serem alcançados no âmbito de políticas públicas pertinentes à acessibilidade. Acreditava não se tratar de uma mudança pessoal que eu deveria fazer em relação ao uso do livro digital, como consequência da escolha pelo computador com leitor de telas. A outra opção eram os livros em Braille, mas não resolviam minhas necessidades de leitura como pesquisadora, não somente porque eu não lia em

Braille, mas porque os livros nesse formato eram ainda mais escassos que no formato digital. Estas barreiras dificultaram minha vida de mestrande, mas não foram suficientes para impedir-me de realizar todas as etapas da pesquisa.

Na trajetória do curso de mestrado continuei descobrindo novas estratégias de estudo, utilizando o computador com leitor de telas. Eu os levava comigo em todos os encontros com as participantes da pesquisa, tanto para conferir os pontos importantes para a entrevista semiestruturada, quanto para gravar todas as entrevistas. Dessa forma, logo que iniciava minha conversa com alguma participante, eu abria um documento do Word contendo alguns tópicos importantes que me apoiariam na direção da entrevista e, em sequência, abria outra janela para ligar o gravador do notebook. Assim que a entrevista chegava ao fim, eu salvava o arquivo da gravação com a identificação da participante. Depois, em casa, eu realizava uma transcrição simultânea da gravação, e isso me exigia muita atenção, pois precisava treinar minha percepção auditiva para conseguir ouvir as vozes das gravações, ao mesmo tempo em que ouvia o leitor de telas enquanto transcrevia/digitava. Na qualificação da dissertação, mais uma vez gravei as contribuições da banca no notebook, e também anotei as reflexões daquele momento, que considerei importantes de serem acrescentadas à dissertação; para a defesa, eu preparei uma apresentação no Power Point para a apreciação da banca e demais presentes. Enquanto passava os slides, no meu computador eu lia o mesmo roteiro, só que no formato Word, o que é mais acessível com o leitor de telas.

Eu comprehendia que muitos desses procedimentos, ou parte deles, poderiam ser os mesmos adotados por qualquer pessoa sem limitações visuais. Eu interpretava tudo isso como possibilidades inclusivas, ou seja, elas me aproximavam das condições de igualdade em relação a meus colegas mestrandos, mesmo considerando inúmeras especificidades da leitura, escrita e desenvolvimento da pesquisa.

Assim que finalizei o curso de mestrado, tornei-me professora no AEE em quatro escolas do município de Uberlândia, entre os anos de 2012 e 2014. A partir de 2014, ingressei no Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM) como pedagoga, atuante no núcleo de atendimento aos estudantes com necessidades específicas.

Assim, as duas próximas histórias trazem experiências minhas nesses dois contextos de atuação profissional, junto a três estudantes, sendo dois do ensino

fundamental e uma do ensino médio.

A busca por uma prática profissional

Numa manhã de novembro do ano de 2012, assumi a função como professora no AEE em uma escola de ensino fundamental, próxima à minha casa. Eu estava feliz pela oportunidade de trabalho como professora concursada. Eu já sabia que iria trabalhar no AEE com estudantes com deficiência visual e sabia, também, que tal destinação decorria do fato de eu ser pessoa com deficiência visual. Eu achava esse tipo de correspondência muito estranha e, desde os estudos do mestrado, realizados ainda naquele ano, eu vinha questionando o porquê de professores com deficiência visual só trabalharem com o público não vidente. Naquela época era o que ocorria na cidade de Uberlândia.

Durante a pesquisa de mestrado eu já trabalhara com as cinco professoras de AEE do município, todas elas com deficiência visual, destinadas a alfabetizar estudantes do AEE através do sistema Braille. Mas, eu não entendia se isso ocorria porque ninguém poderia fazer aquele trabalho melhor que elas, se quem enxergava não queria trabalhar com o sistema Braille, ou porque não “existia” outro trabalho, outras competências para professoras que não tinham visão.

Bem, eu sabia que não seria professora braillista, mas também estava naquele grupo das cinco (agora seis) professoras do município, destinadas ao público com deficiência visual. Apesar das minhas críticas, eu também não tinha certeza se conseguiria atender outro público, estar em outro lugar. Ao menos eu me desafiava a fazer outra coisa: trabalhar com uma tecnologia digital assistiva com os estudantes com deficiência visual. A minha intenção era apresentar o computador com leitor de telas, como possibilidade de leitura, escrita, enriquecimento das interações sociais, e como ferramenta que proporciona autonomia acadêmica e profissional.

Foi com essa convicção que me apresentei àquela escola e a mais outras três escolas do município. Logo me apresentaram às salas em que desenvolveria meu trabalho, eram as salas de AEE, compostas por equipes multiprofissionais e também por recursos de tecnologia assistiva.

As salas em que faria os atendimentos eram as mesmas em que as professoras de Braille trabalhavam, inclusive atendíamos os mesmos estudantes, em horários diferentes.

Nesses atendimentos, dois estudantes me marcaram muito, porque cada um apresentou circunstâncias e resultados diferentes, mediante ao uso do computador com leitor de telas.

O primeiro estudante se recusava a aprender o sistema Braille e o segundo aceitava muito bem, sendo que o primeiro possuía baixa visão e o outro era considerado estudante com cegueira.

Eu tive que utilizar meu computador pessoal para iniciar o trabalho, pois as escolas não dispunham de nenhum para empréstimo. Eu sabia que o Ministério da Educação (MEC) disponibilizara, anos antes, alguns notebooks para os estudantes com deficiência visual de todo o Brasil, mas ao procurar por eles estavam em outros setores das escolas. Compreendi que o computador estava muito distante da vida escolar dos estudantes e de seus professores.

Nas primeiras aulas eu lhes apresentei o computador e o leitor de telas, disse que através dele poderiam fazer inúmeras coisas, inclusive ler e escrever. Os estudantes demonstraram muita curiosidade, pois já conheciam o computador, mas não sabiam que poderiam utilizá-lo. Eu me encontrava em apuros, pois os estudantes estavam visivelmente curiosos e interessados, mas eu não sabia por onde começar. Busquei, mas não encontrei nenhuma pesquisa que me oferecesse pistas acerca de uma didática de ensino e aprendizagem para pessoas com deficiência visual, tendo como ferramenta um computador com leitor de telas. “Será que eu deveria partir da digitação e conhecimentos gerais de informática? ” Esse conhecimento eu construiria nas minhas vivências diárias, não era professora de informática! “Deveria partir dos conteúdos trabalhados na sala comum, através dos textos estudados, das avaliações e trabalhos que os estudantes tinham por fazer? ” Então, acabei fazendo um pouco das duas coisas, enquanto conhecia melhor os alunos, cada um em horários e escolas diferentes.

As escolas possuíam os livros didáticos do ano corrente no formato Mecdaisy, um formato de livro digital disponibilizado pelo MEC para as escolas que atendiam alunos com deficiência visual. Entretanto, os professores do AEE não sabiam utilizá-lo, e como eu também não sabia, fui tentar aprender para apoiar os estudantes.

O livro Mecdaisy era um software que continha uma versão digital e outra em áudio do livro didático. Mas eu não compreendia o porquê de um software específico no formato de livro, já que bastava disponibilizar o arquivo eletrônico do livro para as pessoas com deficiência visual lerem e estudarem, através de um computador com

leitor de telas. Também considerava inadequada a versão em áudio do livro didático, porque não basta lê-lo/ouvi-lo como fazemos com um livro literário. É necessário realizar exercícios, fazer retornos constantes aos textos de apoio e aos enunciados, mas o Mecdaisy ainda me parecia uma boa oportunidade de acesso aos conteúdos trabalhados em sala de aula. Assim, no meu computador eu já tinha os livros de todas as disciplinas, além de inúmeras histórias infantis que eu poderia ler com os estudantes, ou eles mesmos lerem sozinhos.

Nos primeiros atendimentos eu comprehendi que cada estudante possuía particularidades e diferenças que definiam, também, aprendizagens e não aprendizagens, muito relacionadas às suas histórias de vida, aos estímulos trazidos de casa, e à maneira com que cada um percebia a deficiência visual. O estudante com baixa visão conhecia as letras, juntava algumas sílabas, mas era incapaz de construir palavras e frases. Meu Deus, ele já estava no quarto ano, tinha doze anos, será que minhas colegas do AEE tinham razão ao supor que ele tinha deficiência intelectual? Foram instantes de muita aflição para mim e meu trabalho ficou ainda mais difícil, pois se ele não sabia ler e escrever, como potencializar suas práticas escolares utilizando-se o computador? Afinal, quais eram suas práticas escolares?

Procurei a minha colega do AEE, a professora braillista, para conversar. Ela me disse que, desde os primeiros anos escolares, o estudante rejeitara terminantemente a alfabetização através do Braille. Então, perguntei-lhe sobre o porquê da utilização desse método, já que o aluno não era cego e possuía visão suficiente para o trabalho com material ampliado/adaptado. A professora alegou que a perda visual do aluno era gradativa e no futuro ele precisaria de qualquer modo do sistema Braille. Então, o aluno não tinha sido alfabetizado durante seis anos escolares porque rejeitara o sistema Braille. E porque outra alternativa não fora utilizada? Será que o computador com leitor de telas poderia ter sido uma alternativa desde os primeiros anos? Mas qual seria o método para alfabetização? Eu não tinha essas respostas, mas eu sentia que algo muito importante tinha sido negligenciado todos aqueles anos. Eu ficara indignada com a ideia de que as pessoas com baixa visão deveriam aprender o sistema Braille, mesmo sob a alegação da perda visual gradativa.

Eu não precisava do sistema Braille, independente de ter pouca ou nenhuma visão no futuro. Eu comprehendia que tinha em comum com o estudante a baixa visão:a rejeição ao sistema Braille. Porém, diferentemente dele, eu tinha outros recursos, eficientes para ler, escrever e fazer uma imensidão de coisas. Eu já estava há dois

meses para finalizar o mestrado e ele ainda não tinha sido alfabetizado. Mas como eu chegara ali sem utilizar o sistema Braille? Sem passar pelos especialistas do AEE? Será que iriam querer, desde cedo, me alfabetizar através do sistema Braille? Porque não lançavam mão dos recursos de ampliação para o aluno?

As professoras do AEE enfrentavam o não aprendizado do estudante com baixa visão como algo já estabelecido, sem muito a ser feito. Diziam sempre: “ele rejeitou o sistema Braille, por isso está assim”, então, desse modo, a culpa era dele e tal rejeição só iria prejudicar a si mesmo!

Com o outro estudante considerado cego as coisas já eram bem diferentes, porque ele dominava o sistema Braille e tinha boas experiências de aprendizagem.

Foi a professora de Braille quem sugeriu que eu deveria atender este estudante com cegueira e, talvez, porque ele já fora alfabetizado em Braille e as suas dificuldades consistiam no acesso ao material para leitura e estudo. Os livros didáticos em Braille que a escola possuía não eram os mesmos daqueles utilizados pelos colegas do estudante na sala de aula. Eram livros de quatro ou cinco anos antes. Isso se devia à grande demanda do município pela transcrição dos livros didáticos impressos para o livro Braille, fazendo com que chegassem às mãos dos alunos no segundo semestre, às vezes em outubro, conforme relato da professora de Braille. Então, os estudantes com deficiência visual tinham conteúdo para estudar, mas sempre em descompasso entre o que assistiam em sala de aula e o que faziam no AEE.

O estudante com cegueira aprendeu com facilidade a ler e escrever com o leitor de telas e parecia muito apto a estudar com um notebook em sala de aula, através dos conteúdos digitais, de forma a adquirir autonomia nos trabalhos e avaliações. Com ele, eu utilizei o Mecdaisy copiando o texto eletrônico do livro e colando no Word, depois lia e fazia os exercícios com o estudante, mostrando como poderia utilizar o leitor de telas naquelas atividades.

A experiência com este segundo estudante me deu uma boa perspectiva das possibilidades dos recursos digitais de tecnologia assistiva, ainda durante o ensino fundamental. O que faltavam eram as condições adequadas para que fossem integradas ao cotidiano escolar, tal como já ocorria com o sistema Braille. Compreendi que, em certas condições, os estudantes não precisavam deixar de utilizar o sistema Braille, para ler e escrever exclusivamente com o leitor de telas. Eles poderiam utilizar ambos os recursos, adequando-os às suas necessidades escolares e também às

outras da sua vida fora da escola.

A experiência com esses dois alunos me ensinou muito acerca do quanto podem ser complexos os processos de ensino e de aprendizagem das pessoas com deficiência visual, principalmente nos anos iniciais da alfabetização. Por isso, intrigava-me a postura dos meus colegas professores ao colocarem o sistema Braille como o único recurso nas práticas de leitura e escrita sob quaisquer circunstâncias. Eu ficara também muito intrigada com os investimentos que o poder público fazia para a produção do livro Braille, para serem armazenados nas escolas em enormes estantes que ficavam nas salas de AEE. Eram livros didáticos de muitos anos e eu perguntava-me se produzir e armazenar livros digitais não seria infinitamente mais simples. Será que se desenvolviam pesquisas acerca da eficácia de tais investimentos na produção do livro Braille frente às experiências cotidianas dos estudantes em sala de aula? Quando eu fazia questionamentos semelhantes para as minhas colegas professoras do AEE, elas alegavam que o uso do computador pode até ser importante, mas levaria os alunos a deixarem o sistema Braille e se tornarem meros ouvintes, analfabetos por desconhecerem a estrutura da escrita, que, segundo elas, somente o sistema Braille proporciona.

Os desafios nos anos finais da educação básica

Todos estavam muito ansiosos para saber como lidar com aquela nova situação na escola e, assim, me convidaram para realizar uma palestra sobre a deficiência visual e as condições de acessibilidade necessárias à inclusão da nova aluna. No período da manhã, antes da palestra, fui conhecer a estudante. Ela tinha cegueira congênita e parecia trazer do ensino fundamental experiências significativas de aprendizagem, tendo o sistema Braille como único recurso para leitura e escrita. Ela tivera sempre à sua disposição um profissional de apoio, que fazia a adaptação do material, e também a transcrição para o sistema Braille. Considerei que o sistema Braille continuaria sendo um apoio importante para a aluna na sua nova jornada, agora em um curso técnico integrado ao ensino médio, numa instituição da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Para tanto, o campus precisava lhe oferecer as condições adequadas para a produção do material em Braille. Entretanto, considerei também que, mesmo a aluna tendo todo esse apoio do campus, seria muito importante que ela contasse com o auxílio dos recursos de tecnologia digital assistiva, dada as

características dos cursos integrados. O volume de material para leitura é muito grande e o campus não conseguiria realizar a transcrição do material para o Braille em tempo hábil para os estudos, trabalhos e avaliações, mesmo contando com outras instituições especializadas. Ainda tinha os livros didáticos de 26 disciplinas, atividades de pesquisa, extensão, monitoria, estágio e outras que a estudante poderia ou deveria realizar.

Durante nossa conversa a aluna compreendeu as novas circunstâncias escolares e não hesitou, declarou que gostaria de conhecer os recursos de tecnologia digital assistiva, começando pelo computador com leitor de telas. Procurei saber dos presentes naquele dia se conheciam alguém da região que pudesse trabalhar com a aluna o uso do leitor de telas, mas ninguém conhecia. Então, eu me disponibilizei a realizar esse trabalho, apesar da distância de 200 quilômetros entre o campus da estudante e o campus em que eu trabalhava. A direção do campus acordou comigo que disponibilizaria um carro oficial para levar a aluna, toda semana, até minha cidade, de forma que ela recebesse algumas orientações básicas.

Ficou acordado que seriam dois meses de aulas semanais com a estudante, mas considerando esse tempo insuficiente, solicitei que durante os encontros estivesse presente um profissional do campus, que pudesse acompanhar as aulas e, depois, continuar apoiando a aluna na rotina escolar.

Durante os encontros, eu lhe mostrei alguns aspectos básicos da digitação, em especial a posição correta das mãos, explicando como poderia lhe proporcionar rapidez e agilidade na escrita, inclusive para escrever enquanto os professores explicavam os conteúdos. Mostrei-lhe como poderia criar pastas de cada disciplina, organizadas conforme o período/ano letivo, e nelas dispor suas anotações, os livros e textos digitais, bem como os trabalhos e avaliações. Demonstrei as diferentes possibilidades de leitura através do leitor de telas: leitura letra a letra, palavra por palavra, linha a linha, blocos de leitura por parágrafos e, também, textos inteiros sem interrupções. Com esta aluna, eu segui a mesma direção que eu seguira ao buscar possibilidades de estudo através do computador. Então, apresentei os programas que utilizava para conversão dos textos do formato PDF para o formato Word, como digitalizar o material da forma mais acessível, como marcar os textos durante a leitura, como fazer buscas na internet por textos acadêmicos. Enfim, eu tentei lhe oferecer todas as informações importantes que poderiam, com o tempo, proporcionar-lhe autonomia dentro e fora da sala de aula.

Foram apenas oito encontros, mas, pela empolgação e interesse da estudante Cecília, pareciam suficientes para ela compreender o funcionamento básico do leitor de telas, e que também precisava aprimorar aquelas noções com a prática diária, explorando sozinha, tal como eu fizera anos antes, ao conhecer o leitor de telas. A disposição e coragem dela diante o novo aprendizado me diziam que o computador com leitor de telas seria o grande aliado em sua nova jornada. Ela poderia utilizá-lo, principalmente nos conteúdos teóricos, e não precisava abandonar o sistema Braille, que cumpriria um papel importante nos conteúdos da área de exatas, já que, em termos de cálculos, os leitores de tela ainda são muito falhos.

Apesar da satisfação em proporcionar aquelas vivências para aquela estudante de um curso técnico integrado ao ensino médio, eu me sentia incomodada porque eu não era professora de informática, tampouco tinha realizado algum curso de formação que apresentasse uma metodologia de ensino da informática, considerando-se as especificidades dos leitores de tela em contextos escolares. Desde meus atendimentos com os estudantes do ensino fundamental, eu sentia estes incômodos, além de sentir-me completamente sozinha naquelas situações. Eu desafiara a mim mesma ao buscar novas práticas sociais de leitura e escrita, mas desafiar a escola a fazer o mesmo não era a mesma coisa. Naquela época eu pensava ser necessário provar alguma coisa para permitir que outras pessoas com deficiência visual fossem beneficiadas, eu queria questionar os estereótipos acerca da utilização única do sistema Braille nas atividades escolares, e desejava provar que a autonomia e independência podem ser conquistadas.

Com isso, eu desejava muito ter contato com outros profissionais que vivenciavam experiências semelhantes, que, quem sabe, poderiam me ajudar a ir além do que eu fazia com os estudantes, e também me apresentar perspectivas diferentes das minhas. Sentia que meus conhecimentos estavam muito mais na direção dos usos sociais dos recursos de tecnologia assistiva do que propriamente de conhecimentos técnicos, envolvendo a informática e sua imensidão de recursos. Para mim, o ideal naquelas circunstâncias era estabelecer uma parceria com algum professor da área de computação e, nós dois, desenvolvermos um curso que privilegiasse competências técnicas e, ao mesmo tempo, sociais sobre os recursos de tecnologia digital assistiva para estudantes com deficiência visual. Mas isto não aconteceu naquela época e nem hoje, depois de quase dez anos.

Quando acabaram os encontros eu me despedi da estudante na expectativa de

saber se aquelas aulas lhe proporcionariam benefícios reais na sua vida acadêmica, e se ela daria continuidade, ou se tudo terminava naquela despedida. Eu só tinha certeza do seu grande potencial para adquirir experiências significativas e autonomia a partir do uso das tecnologias digitais.

Depois de alguns meses recebi um e-mail da estudante e, mesmo antes de ler seu conteúdo, eu já experimentava a alegria de saber que ela dera continuidade aos aprendizados iniciais. No e-mail ela agradecia pelas aulas e contava da sua nova descoberta sobre outro leitor de telas, diferente daquele que eu lhe apresentara, e que o estava utilizando no seu dia a dia. A minha satisfação foi enorme, pois além dela ter se apropriado das informações repassadas durante as aulas, ela tinha ido além, pesquisando por outros leitores e outras formas de uso dessas tecnologias digitais.

Mais tarde, os colegas do campus me disseram que ela finalizou o curso de forma exitosa, interagindo plenamente com os conteúdos, colegas e professores utilizando o leitor de telas e também o sistema Braille. Eu entendia que, apesar do êxito final, muitas barreiras ela tivera que transpor, tal como eu na universidade, mesmo considerando-se as diferenças nas condições de acessibilidade oferecidas pelo campus. Há pouco tempo me informaram, também, que ela estava no ensino superior cursando uma graduação.

Para finalizar esta seção com as minhas histórias pessoais trago “o outro dia do tricô”, a história que faz alusão à segunda história desta seção, ao revelar conflitos difíceis de serem abandonados, mesmo após tantos anos passados e histórias vividas.

O outro dia do tricô

Então, fui aprovada no processo seletivo para o doutorado. De repente eu tinha caminhado bastante, comecei a ministrar palestras, orientar famílias e pessoas com deficiência.

Diziam que eu era uma mulher de sucesso, um exemplo para muitos!

Entretanto, dentre os muitos eventos da minha vida, o “dia do tricô” ressurgiu dentro de uma universidade, durante uma das aulas do doutorado. De certo modo eu vinha trabalhando para que o “dia do tricô” não se repetisse mais em minha vida, mas a verdade é que ele parecia ter se multiplicado em muitos outros, parecia impossível

de ser detido, como despertador programado todos os dias para me acordar. Mas, de certo modo, não era uma repetição exata porque cada experiência me amadurecia, fazia-me refletir acerca das minhas posturas e decisões na vida, além de aguçar meu espírito crítico. Entretanto, admito que entrei em muitas situações com certa ingenuidade, estimulada pelas minhas novas conquistas, esperançosa de que o mundo se transformasse na mesma velocidade em que eu crescia. Por isso estava sempre me surpreendendo, sempre em um novo conflito.

Depois de “o dia do tricô”, eu propus-me a esforçar-me para avisar as pessoas sobre a baixa visão para evitar constrangimentos. Assim, durante a adolescência, quando me deparava diante de uma nova situação em que as pessoas não me conheciam, eu falava primeiro: “Eu não enxergo bem, algumas coisas não consigo ver”. “Mas que coisas? Você parece tão normal?” “Algumas coisas, eu não sei dizer.” Eu sempre parava nesse ponto porque tinha vontade de chorar, não gostava de falar naquilo.

Entretanto nem sempre adiantava explicar. Os professores, por exemplo, todos os dias eu tinha que pedir que escrevessem com um giz mais forte, fechar a porta por causa da claridade refletida no quadro. Todos os dias a mesma coisa, eu me sentia muito cansada, mas explicar ainda parecia uma alternativa melhor do que viver algo parecido com aquele “dia do tricô”.

Quando ingressei no curso de Pedagogia, eu achei que não precisaria explicar mais, pois afinal os educadores de uma universidade entendiam dessas coisas! Mas, não! Logo no primeiro dia de aula um professor, já avisado por alguém, chegou até mim e disse que não sabia como me ensinar, eu teria que lhe ajudar, dizer como fazer. Eu, dizer? “Mas então, ele também não sabe?”, pensei. Os outros também não, e foram mais quatro anos explicando. Mais dois durante o mestrado, mais outras muitas vezes na minha primeira experiência profissional, na segunda, na terceira, sempre!

Agora, depois de adulta e iniciando o curso de doutorado, eu já conseguia explicar sem aquela vontade de chorar, já falava da retinose pigmentar e da perda gradativa, da cegueira noturna, das minhas singularidades para ler e escrever e como andava pelas ruas.

Era a primeira aula naquela disciplina e eu entrei antes do professor na sala de aula, e naquele dia não foi possível avisar da minha limitação.

Eu também já estava muito cansada de tudo aquilo, já sentia desejo de parar com as minhas explicações, já era tempo dos professores imaginarem todo tipo de

pessoas com necessidades específicas em suas aulas, e se prepararem para acolher os diferentes. Então, o professor se apresentou e pediu que cada aluno fizesse o mesmo, seguindo a sequência das mesas em cada fileira.

Pronto, meu coração disparou, aquela dor no estômago, de novo aquele medo. “Algo vai dar errado.”

“Como saberei a minha hora? Vai chegar a minha vez, o professor vai ficar me olhando, eu aparentemente olhando para ele, então todos vão me olhar sem entender. Eu sentirei os olhos das pessoas e pensarei logo se chegou a minha vez ou não.” Já aconteceu outras vezes de eu falar e me enganar, pois o que acontecia é que o professor olhava para outra coisa, ou até saía da sala. Então era difícil arriscar passar uma vergonha.

Mas pensei: “Se todos realmente estiverem esperando por mim, precisarei fazer algo. Vou prestar atenção no som das vozes. Quando ouvir uma voz bem perto será a voz da pessoa sentada à minha frente. Bem, vou tocar na pessoa da frente e perguntar qualquer coisa, assim saberei reconhecer sua voz quando se apresentar. Mas, se essa pessoa resolver sair do seu lugar antes de se apresentar?”

E continuei: “Ah não, porque as coisas precisam ser assim? O professor não poderia logo ao chegar, perguntar se tem alguém com alguma deficiência? Com certeza ele sabe que essas pessoas existem e estão em toda parte. Se ele não faz o que deveria fazer, então porque não o ignoro? Quando chegar a minha vez, simplesmente, fico muda e deixo todos me olhando. Enquanto isso, permaneço tranquila aguardando, sem aquela dor no estômago, sem o coração quase sair pela boca. Não devo me preocupar com a ignorância dele e de muitos outros. Eles não me conhecem, não sabem do meu potencial.”

Por que é tão difícil deixar de sentir essa dor, esse medo, mesmo após tantas barreiras vencidas? Afinal, não são as boas experiências que nos fazem superar as ruínas? Eu já consigo fazer tanta coisa diferente do que fazia antes, mas porque é tão difícil abandonar o medo e a frustração?

2.1 Novos sentidos para a minha história a partir das histórias dos participantes

As histórias de vida dos demais participantes me impactaram muito, para além das minhas motivações de pesquisadora. Assim que conheci parte delas no primeiro

encontro, eu narrei essa experiência que se encontra na história a seguir. Com ela, eu reitero que, em nenhum momento, os meus objetivos de pesquisa e as minhas experiências com Mariana, Suzana e Flávio estão desvincilhadas da minha sensibilidade ao tema da deficiência visual, da leitura e dos letramentos, sempre atravessadas por conflitos do passado, do presente e de projeções futuras. A história também é uma continuidade do objetivo de conhecer melhor os participantes e, em certa medida, introduz as discussões das seções que virão posteriormente.

Naquela noite

Naquela noite eu não conseguia dormir, estava dominada por uma sensação que me surpreendia. Poucas horas antes, eu tivera meu primeiro encontro com os participantes de pesquisa e já estava deitada há duas horas, pensando que deveria me levantar e escrever tudo que me vinha à mente. Mas não o fiz naquele momento, eu precisava daquele tempo para recordar, pensar e sentir.

Eu me questionava acerca do porquê de tantas inquietações me dominarem, após ouvir as histórias de vida das participantes. Eu tinha ouvido com muito respeito, até porque essa postura me parecia clara demais em relação às singularidades de cada pessoa. Primeiro, porque, se eu desejo tanto ser respeitada em minhas singularidades, preciso respeitar as singularidades de quem cruzam meu caminho. Depois, porque foram muitas experiências com as pessoas com deficiência durante minha atuação profissional, principalmente em busca de ajuda e de qualquer apoio que minimizasse os processos de exclusão vivenciados, e que decorrem de posturas e decisões desprovidas de sensibilidade e respeito. Então, eu já conhecia inúmeras histórias de pessoas com deficiência e elas sempre têm muita coisa em comum.

Muitas das histórias que tinha ouvido antes me provocaram lágrimas, tristeza, revolta, alegria, exaltação e esperança. Eu senti tudo isso novamente, ao ouvir as histórias de Suzana e Mariana, mas a sensação de surpresa era de outra ordem. Eu sentia que a experiência daquela primeira noite com os participantes de minha pesquisa estava me modificando, revelando a constituição do meu ser e a transformando ao mesmo tempo. Recordei-me das minhas rejeições a tudo que é exclusivo para pessoas com deficiência visual: instituições para cegos, sistema Braille, bengala, eventos e comunidades exclusivas para pessoas com deficiência visual. Sempre me senti incomodada com essas rejeições, porque eu passava aos outros a

ideia de não aceitação da limitação visual e que poderia ser “diferente” das outras pessoas com deficiência visual. Os discursos educacionais sempre vinham nessa direção, ao reforçarem sempre a ideia de que a primeira coisa para a família e a pessoa com deficiência é a aceitação. Então, será que a essa altura da minha vida eu ainda não tinha me aceitado? Que exemplo sou eu, perante a comunidade defensora da inclusão educacional? Ao ouvir as experiências das participantes de pesquisa, essas indagações atravessavam meu pensamento.

Entendo que, ao longo dos anos, meu conflito foi arrefecendo mediante as experiências vivenciadas principalmente na vida profissional. Cada vez eu acreditava, e acredito, que quanto maior o nível de exclusividade, menor a perspectiva inclusiva. Mas, ao ouvir as participantes ficou claro que elas não tinham qualquer recusa a tais exclusividades, pelo contrário, elas ressaltavam a importância de tudo que eu nunca aceitei. Mariana, por exemplo, falou com muita clareza que foi no instituto de cegos onde ela desenvolveu boas práticas de leitura e escrita através do sistema Braille, e também boas expectativas para seu futuro. Passei longos minutos lembrando do seu relato.

Mariana contou que o instituto dos cegos lhe mostrou uma perspectiva para a sua vida, porque, quando morava no interior, ela não tinha perspectiva de nada. Ela disse que, quando era pequena, ela se imaginava grande, brincando de boneca. Contou, ainda, que não tinha perspectiva de ser independente, trabalhar e se casar. Era impossível não pensar em minha mãe, ao lembrar as palavras de Mariana. Minha mãe sempre falava do seu medo daquela forma, tudo que ela queria é que eu e meu irmão não fôssemos privados de uma vida comum. Mas, os caminhos percorridos por Mariana eram outros. Ela disse que ao chegar no instituto dos cegos e encontrar várias crianças cegas, adolescentes e adultos cegos, que já tinham saído de lá ou que ali também trabalhavam, encontrou pessoas que estavam no seu estágio, pessoas que estavam um pouco antes e outras que estavam bem à frente, em relação à autonomia. Na perspectiva de Mariana, os profissionais do instituto dos cegos não ficavam “só passando a mão em sua cabeça”, mas também lhe cobravam atitude e autonomia, o que fazia com que sentisse imensa gratidão pela instituição, pois não acreditava que encontraria nada parecido noutro lugar.

Por sua vez, Suzana também trouxe sua experiência de aceitação. Ela falou do uso da bengala e me fez pensar muito, naquela noite, nos conflitos que nutria a esse respeito. Ela considerou que o movimento de aceitação no período da adolescência

tem uma carga muito maior, e que nesse período lhe aconteceu algo muito importante, que ela tinha se lembrado durante a fala de Mariana. Suzana contou que, em 2005, quando ainda possuía baixa visão, ou seja, antes do deslocamento de retina, começou a frequentar a associação para cegos porque sua irmã trabalhava lá como professora de música. Foi lá onde conheceu algumas pessoas e, depois que perdeu a visão em 2006, ela passou a praticar atletismo.

Suzana ressaltou que viu na associação a mesma coisa que Mariana viu no instituto dos cegos. Disse que, ao ver pessoas adultas, já com suas histórias de vida utilizando a bengala, sua resistência foi diminuindo pouco a pouco. Ela insistia em andar de ônibus, sem utilizar a bengala, mesmo enxergando apenas vultos e um pouco de claridade. Mas quando (nas suas palavras) “dei com a cara na parede, então decidi que precisava mudar”. Isso tudo tinha acontecido comigo, mas Suzana afirmava ter incorporado completamente a bengala em sua vida, a ponto de não conseguir mais sair sem ela, coisa que nunca ocorreu comigo.

Ao recobrar aqueles relatos, lembrei que meus pais, após a experiência na APAE, nunca mais procuraram instituições especializadas. Lembrei, também, que nunca tive qualquer contato com outras crianças ou adultos com deficiência visual durante minha infância. Foi somente quando a perda visual se acentuou que conheci pessoas com deficiência visual, ao visitar instituições especializadas. Diferentemente de Mariana e Suzana, eu não encontrei pessoas autônomas, trabalhando ou estudando. Elas tinham bastante autonomia nas ruas e utilizavam tranquilamente a bengala, mas eu não sentia que poderia ser como elas. Na realidade, uma grande angústia me dominava quando eu pensava que tinha chegado o dia de ir até a associação de cegos para aprender o Braille, ou para obter aulas de orientação e mobilidade com a bengala. Eu conseguia entender o quanto tudo aquilo poderia ser importante para mim naquele momento de perda visual, mas a tristeza e a angústia me sufocavam. Eu tinha a sensação de estar de volta à APAE e, assim, não consegui prosseguir.

Naquela noite, após o primeiro encontro com as participantes de pesquisa, eu recobrava essas sensações e as lembranças de rejeição de minha mãe e do meu irmão, muito maior que a minha, pois meu irmão, simplesmente, preferia ficar em casa do que voltar lá na instituição e minha mãe não nos impedia, mas também não nos estimulava. Sempre que eu voltava das aulas de Braille, ou de orientação e mobilidade, ela não perguntava nada e eu também não queria falar. Penso que nós

duas compartilhávamos a mesma angústia, mas eu sentia o peso de carregar sozinha a decisão de continuar frequentando aquele lugar, em busca de alguma ajuda para aquele momento difícil de perda visual.

Eu pensava, naquela noite, o quanto a experiência da minha mãe e do meu irmão afetavam a minha. Por outro lado, agora eu percebia o quanto as experiências de Mariana e Suzana também afetavam as minhas. Eu estava vivenciando um outro tipo de aceitação. Me aceitar, agora, significava ser uma pessoa com deficiência visual e com uma história única que me permitia ser diferente, desejar e sentir o que as minhas experiências me permitiam desejar e sentir. A aceitação de agora não se prendia aos estigmas e estereótipos do que é, ou deve ser, a pessoa com deficiência visual. Dominada por essa compreensão, olhei para as experiências de Mariana e Suzana. Elas viveram histórias diferentes da minha, tiveram vivências tão produtivas em instituições especializadas, contando com o apoio de seus pais.

Assim, comecei a compreender aquela sensação nova que me dominava e me surpreendia. Senti um profundo respeito por nossas histórias, pois elas revelavam muito mais que meras escolhas por recursos de leitura e escrita, uso de bengala ou não, escolhas profissionais e acadêmicas. Elas revelavam a constituição do nosso ser, a projeção da nossa identidade. Elas desvelavam, para mim, os meus traumas e angústias. Desvelavam o porquê da minha emoção e exaltação, ao me recusar partilhar de certas condutas que, por vezes, pareciam-me tradições concebidas como naturais e exclusivas daqueles pessoas com deficiência visual. Como se tudo que elas fazem, utilizam ou dizem sejam coisas únicas, diferentes das pessoas visuais. Revelavam os porquês de tanta intensidade, ao dizer que a inclusão é possível, ou seja, a convivência entre todos, através de meios que não implicam tanta especificidade, como é o caso de um computador ou um celular.

Eu fazia o movimento de olhar para trás e analisar como a minha história me constituía, mas também olhava para o meu presente, para compreender o que me constituía agora. Nem tudo estava mais no âmbito das escolhas, pois eu não tinha mais como escolher coisas diferentes dentro daquilo que já ocorrerá até aquela noite. Porém, nem tudo estava determinado e eu observava, com surpresa, como aquele encontro me oportunizava ressignificar minhas experiências. Comecei a pensar que existe uma tênue linha entre a exclusão, fundada nos estigmas da diferenciação, e a inclusão, pautada na exaltação das diferenças de quem experiencia o mundo sem a visão.

As minhas recordações estavam carregadas de marcas ainda dolorosas, de lembranças que eu desejava esquecer. Mas eu precisava reconhecer que as grandes frustrações e exclusões, principalmente durante a infância, me amadureceram para os enfrentamentos futuros na universidade, no trabalho e na vida pessoal, permeada de autonomia. Elas me conduziam a lutar incansavelmente pela inclusão dos estudantes com deficiência que cruzavam meu caminho no trabalho.

Era bom, também, olhar para as experiências de Mariana e Suzana com a mesma compreensão. Elas tinham outras histórias, outros conflitos, outras vivências que as constituíam e faziam com que hoje tivessem grande apreço pelo sistema Braille, se casassem com outra pessoa com deficiência visual, como o caso de Mariana, utilizassem bengala e, assim como eu, aprendessem a utilizar os recursos de tecnologia digital assistiva. Eu notara que essas tecnologias ocupavam um lugar muito importante em suas vidas, mas era outro lugar, um lugar diferente do meu.

Observei ainda que eu não estabelecia uma relação hierárquica entre a minha experiência e a experiência de Mariana e Suzana. Eu não me sentia inferior ou superior pelo que me acontecera na infância, ou pela repercussão desses acontecimentos, agora, na vida adulta. Essa constatação surpreendia-me bastante, pois parecia natural eu desejar ter tido experiências produtivas em instituições especializadas, como Mariana e Suzana pareciam ter tido, e, assim, não ter que lidar com tantos conflitos. Certamente o meu eu seria outro, e jamais saberia quem, ou como, seria esse outro eu. Provavelmente eu não seria como elas, até porque Suzana e Mariana são pessoas surpreendentemente diferentes e incríveis. Naquele instante do nosso primeiro encontro, eu desejei muito conhecê-las melhor, além de estar muito curiosa para conhecer a história de Flávio. De repente as palavras de Mariana tiveram um sentido especial para mim. Naquele encontro ela disse: “até hoje gosto muito de estar entre os cegos. Não pense que eu sou assim tão segregacionista, mas eu acho que a gente tem uma identidade, existem coisas que nos aproximam, mesmo que cada um tenha a sua história e a sua forma de ver o mundo”.

Finalmente, eu comprehendia o sentido daquelas palavras. Não era porque colocava-me como desigual perante as pessoas sem deficiência visual, ou porque elas poderiam me excluir ou não compreender a minha perspectiva de vida e visão de mundo. Aquele grupo me atraía porque não éramos, e não somos, quatro pessoas “deficientes”. Somos pessoas com diferenças visuais em comum, com experiências muito semelhantes e muito diversas. Acima da deficiência, somos pessoas.

Deficiência? Ela também era questionável, ela não estava entre nós e, sim, nas marcas sociais de exclusão que cada um trazia em suas histórias de vida. Crescia, assim, ainda mais o meu desejo de desconstruir estigmas em torno do que significa ser uma pessoa com deficiência, evidenciando concepções, comportamentos, recursos e estratégias inclusivas.

Esta história narra minha experiência de entrada no campo, como pesquisadora narrativa. Foi um desafio duplo quando, pela primeira vez, vivenciei um modo de fazer pesquisa totalmente diferente das minhas pesquisas anteriores, e depois porque percebi que a pesquisa poderia revelar muito mais de mim mesma do que dos participantes. Esta foi uma das primeiras tensões como pesquisadora narrativa, tal como considerou Mello (2005) que é entendendo a si mesmo que o pesquisador poderá problematizar, se for o caso, as tensões entre suas próprias experiências e as experiências de seus participantes.

Recordo ainda as palavras de Clandinin e Connelly (2011):

Ao nos movermos para o campo, enfrentamos desafios, dos outros e de nós mesmos, sobre o que significa fazer pesquisa narrativa. Os outros e talvez nós mesmos encontrem conforto e um senso de estar à vontade com os tipos mais estáveis de pesquisa. Nós precisamos estar atentos sobre o que estamos fazendo como pesquisadores narrativos, de forma que possamos continuar a aprender o que de fato significa fazer pesquisa narrativa (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 194).

Embora a história não aborde diretamente o meu desconforto de entrada no campo de pesquisa, entendo que as inquietações daquela noite também se deveram ao resultado que eu experimentava do meu primeiro encontro com os participantes de pesquisa. Antes daquele dia, eu estava muito ansiosa e insegura e, depois que ele aconteceu, eu não acreditava em tudo que estava ocorrendo comigo e com os rumos da pesquisa dali por diante. Compreendi que aquelas experiências que me impactavam, ao conhecer as histórias pessoais dos participantes, precisavam também ser discutidas, conforme farei posteriormente.

2.2 O despertar de novas histórias em nossos encontros de pesquisa

Nesta seção, apresento as histórias que trazem especificamente experiências

de leitura suscitadas em nossos encontros de pesquisa. Elas se mostram ora como narrativas das minhas experiências com Mariana, Suzana e Flávio, ora como narrativas minhas e deles próprios, além daquelas histórias recobradas de outros momentos anteriores à realização da pesquisa, da infância à vida adulta. A disposição das narrativas segue a mesma linha com que a pesquisa de campo se desenvolveu, ou seja, elas acompanham a evolução do nosso pensamento, dos nossos questionamentos durante os encontros.

A primeira história foi escrita por Mariana, e narra a experiência de quando eu lhe apresentei a ideia de ler para nós, em um dos nossos encontros. A segunda história aparece logo em seguida, e narra uma experiência citada na narrativa de Mariana como uma história que lhe causou certo impacto.

Uma ledora e um leitor numa mesma leitura

Já era tarde da noite quando terminei de ler um texto que eu pedira para Ruti me enviar, pois em um dos nossos encontros ela tinha feito alguns comentários sobre esse texto, que me interessaram bastante. Era um texto escrito por ela, em que narrava a experiência de leitura, em um dos encontros semanais, com o seu grupo de estudo e pesquisa narrativa. Eu fiquei impactada durante a leitura de sua narrativa, pensando em como a experiência do outro pode narrar o que vivemos, pois eu me senti dentro da sua história. O que mais me impactou foi o trecho em que Ruti narrou seus conflitos, ao ler em voz alta com o leitor de telas. Ela contou que de início não queria ler, com o receio de não conseguir fazer uma boa leitura. Mas, então, sua orientadora a estimulou a ler, com o argumento de que, independentemente de qualquer coisa, aquela era a sua leitura. Ruti contou dos seus muitos tropeços durante a leitura em voz alta, com ajuda do leitor de telas, e dos conflitos que a invadiram naqueles instantes. O que aconteceu com Ruti, antes e durante aquele momento de leitura, foi muito próximo do que eu vivenciei em nosso quarto encontro de pesquisa.

O nosso quarto encontro aconteceria às 19 horas, pelo Google Meet, mas na manhã daquele dia eu recebi uma mensagem de Ruti falando que tinha lido o meu texto sobre a experiência frustrante em um processo seletivo que participei em 2018. Ela disse que Suzana e Flávio também precisavam ter a oportunidade de conhecer aquela história, tal como eu a tinha escrito. Fiquei contente por saber que a minha experiência frustrante daquele processo seletivo, de algum modo, não tinha sido

esquecida, e que ainda poderia ser valorizada. Na próxima mensagem, Ruti fez a proposta para que eu mesma lesse o texto em nosso encontro da noite. Logo lembrei que a única versão do texto que eu tinha era no formato digital, e eu teria que o ler em voz alta por meio do leitor de telas. Respondi para Ruti que eu poderia tentar, mas me sentia muito ansiosa com aquele tipo de leitura, preferia que pudesse ler em Braille. Ruti me tranquilizou dizendo que, diante de quaisquer dificuldades, todos iriam me entender, já que tanto ela quanto Flávio e Suzana utilizam leitores de tela e, provavelmente, já tiveram aquele tipo de experiência. Concordei com ela, mas lhe disse que, de qualquer modo, iria tentar transcrever o texto digitado para o Braille.

Naquele dia eu trabalhei a tarde toda e somente iniciei a transcrição às 18 horas, transcrevendo apenas quatro, das oito páginas do texto. Às 7 horas entrei na sala do Google Meet. Ruti já estava lá, bem como Flávio e Suzana e foi logo dizendo que estavam me aguardando para que eu pudesse compartilhar com eles meu texto. Disse-lhes que tinha conseguido transcrever quatro páginas e que faria a leitura da primeira parte em Braille, e depois continuaria com o leitor de telas. Falei também que sentia muita dificuldade para ler em voz alta com o leitor de telas, mas Ruti tinha razão, eles foram muito simpáticos dizendo que sabiam exatamente como era, e por isso eu não deveria me preocupar. Porém, antes de começar, Suzana me ofereceu uma dica, dizendo que eu poderia diminuir um pouco da velocidade do leitor, para minimizar as dificuldades, e assim eu fiz, satisfeita pela dica.

Então, passei a ler a primeira parte do meu texto em Braille. Como eu esperava, senti o mesmo conforto de sempre com a leitura tátil, devido aos longos anos de treinamento, desde a infância. Embora nos últimos anos eu estivesse lendo pouco em Braille, por causa das facilidades de leitura pelos meios digitais, ainda consigo manter uma boa fluência na leitura tátil.

Depois de um tempo eu parei e disse que continuaria lendo o restante com o leitor de telas. Logo surgiram as diferenças, pois a fluência não foi a mesma. Muitas pausas no final das linhas, paradas e retomadas. Aquele desconforto que eu aguardava começou a me dominar, pois aquele tipo de leitura me exigia outra habilidade, que eu ainda estava desenvolvendo. É claro que parte do desconforto se devia à modalidade de leitura em voz alta, um desafio constante para mim, seja pela via tátil ou pela via auditiva. Isso porque tenho a sensação de que preciso manter uma entonação e fluência para quem está me ouvindo, e isso gera uma certa ansiedade por imaginar como o outro está se sentindo a partir do que leio. Quando faço a leitura

em silêncio, me sinto mergulhada em mim mesma, viajando para outros mundos que pertencem somente a mim. Mas, ler em voz alta com o leitor de telas tem algo a mais.

Depois de poucos minutos de leitura eu já me sentia cansada, como se minha mente estivesse sobrecarregada com tanta coisa para gerenciar. Foi como se parte da minha energia fosse roubada pela ansiedade e insegurança, e outra parte para dar conta de acompanhar outra voz, que falava ao meu ouvido. Primeiro preciso ouvir o texto na voz do leitor, captar os sinais de pontuação que eu não sei onde vão aparecer e ainda, de modo simultâneo, preciso gerenciar a minha entonação, pois não posso falar de modo mecanizado. Senti-me como se o leitor estivesse no controle e eu precisasse seguir atrás dele. Ele me entrega uma coisa e eu preciso entregar, outra para quem me ouve, ou seja, ouço uma voz robotizada e em fração de segundos preciso transformá-la em uma voz humana, dentro daqueles padrões considerados adequados para uma leitura em voz alta.

Terminei o texto aliviada por chegar ao fim, pedindo desculpas aos colegas. Ruti me agradeceu por nos proporcionar aquela experiência e Suzana falou que tinha achado muito interessante observar aquelas singularidades da leitura tátil e da leitura auditiva. Suzana sugeriu para Mariana que, se um dia fosse ler seu texto em algum evento ou para algum outro grupo, seria interessante manter aquela metodologia para que as pessoas percebessem aquele movimento de leitura.

Flávio apresentou outra perspectiva, dizendo que a fluência da leitura depende muito do desenvolvimento de uma habilidade, pois ele conhecia vários colegas com deficiência visual radialistas que faziam esse tipo de leitura com muita propriedade. Eles falam ao microfone ao vivo, enquanto ouvem um leitor digital com o texto a ser falado, explicou Flávio. Ele não disse que o radialista estava lendo, mas estava ouvindo. Não tive muito tempo para refletir sobre isso, pois continuamos conversando sobre o desenvolvimento dessa habilidade de leitura através dos recursos digitais e a inexistência de discussões nesse sentido.

Discutimos, também, muita coisa sobre o conteúdo do texto que eu tinha lido sobre o processo seletivo e já estávamos finalizando aquele encontro quando Suzana disse que, por fim, tinha mais uma dica para mim sobre a leitura em voz alta com o leitor de telas. Ela disse que sempre fragmentava as linhas do texto dividindo-as a partir das pontuações, de forma que, ao final de cada frase, ela fizesse pausas nos lugares certos, evitando que ocorressem nos finais das linhas quando não havia pontuações.

Fiquei contente por ouvir aquela contribuição, pois era exatamente o que eu iria fazer em outra oportunidade. Finalizamos nosso encontro conversando que nós precisamos evidenciar aquelas experiências de leitura em outros momentos, e que isso dependia muito de nós, pessoas com deficiência visual.

A história que impactou Mariana

Antes de iniciar o encontro com o grupo de pesquisa narrativa, eu falei para a minha orientadora que eu desejava ler uma narrativa naquele dia. Eu estava muito ansiosa, tinha preparado meu texto e queria muito ouvir as contribuições dos colegas.

Eu preparara meu texto de duas formas: primeiro tinha escrito o texto, cujo conteúdo abordava as experiências do terceiro e quarto encontro com os participantes da minha pesquisa, e depois eu tinha preparado uma outra versão do texto, cujas linhas estavam divididas a partir das pontuações, para garantir melhor fluência com o leitor de telas.

Eu também gostaria de ouvir meus colegas em duas perspectivas: primeiro, acerca do conteúdo do texto em que indagava sobre as particularidades de leitura em voz alta com o leitor de telas; depois, eu queria saber onde encontrava-me no exercício narrativo. Entretanto, eu percebia um terceiro objetivo pairando em minha mente: eu queria sentir o que eles pensavam da minha leitura, mesmo se eles não comentassem nada a respeito. No entanto, esse terceiro objetivo logo mostrou-se impossível de ser negligenciado, pois foi o primeiro aspecto a ser comentado pelos colegas. Disseram que foi muito interessante me ouvir ler sobre aquele tipo de leitura e, ao mesmo tempo, observar como eu lia. Uma das colegas disse que ouvia ao fundo um pouco do leitor de telas.

Fiquei surpresa porque imaginava que, pelo fato de utilizar um fone de ouvido, eles ouviriam apenas a minha voz. Talvez fosse uma particularidade daquela plataforma virtual que estávamos, ela não “escondia” a voz do leitor de telas, mesmo utilizando um fone de ouvido. Fiquei incomodada, imaginando como teria sido ruim meus colegas ouvindo aquela leitura paralela. Mas não foi isso que eles consideraram! Ao contrário, agradeceram por lhes proporcionar aquela experiência diferente de leitura, e por terem a oportunidade de entender como ela acontece. Eu precisei de alguns minutos para aceitar aquelas considerações, pois já estava alimentando a ideia de que fora decepcionante saber que eles ouviam também o leitor de telas.

Naquele momento me dei conta de que, mesmo já problematizando esse tipo de leitura junto aos participantes de minha pesquisa, eu mesma ainda estava muito preocupada em apresentar uma leitura considerada “adequada”, de acordo com os padrões de leitura oral, já estabelecidos socialmente. Também ainda estava em mim o desejo de esconder as diferenças, enquanto na realidade elas precisam ser evidenciadas e discutidas. Mais uma vez, aqueles conflitos se manifestavam, agora também nas práticas de leitura, em que eu tentava minimizar as diferenças para ser aceita dentro de um suposto ideal de leitura em voz alta. Saí daquele encontro cheia de gratidão por entender que a minha pesquisa de campo estava completamente envolvida com o que eu estava me tornando, não somente enquanto pesquisadora, mas também enquanto pessoa.

A próxima história narra o momento em que, pela primeira vez durante nossos encontros de pesquisa, passamos a atribuir sentidos diferentes ao leitor e ao ledor, considerando-se as especificidades das práticas de leitura mediadas pelos leitores/ledores de tela. Na sequência, prossigo na mesma linha, trazendo quatro pequenas histórias minhas, recobradas de tempos antes da pesquisa, porque elas são importantes para a introdução da discussão acerca dos ledores eletrônicos e dos ledores humanos, e dos leitores com deficiência, que leem através destas diferentes possibilidades.

Quem é o ledor e quem é o leitor?

Naquela terça-feira, à noite, eu estava reunida com os participantes de pesquisa em nosso quinto encontro. O tema da discussão era a leitura através dos recursos de tecnologia assistiva disponíveis para nós, pessoas com deficiência visual, na atualidade. Mariana foi a primeira a comentar, dizendo que não tinha uma opinião formada sobre isso, mas entendia que, primeiramente, precisávamos definir o que de fato é leitura, pois, para ela, ouvindo ou tocando, a questão estava na interpretação e internalização do que é lido. Mariana disse das oportunidades que temos hoje para experienciar expressões artísticas e culturais, mesmo sendo descritas e lidas pela via de um leitor de telas, e que não sabia porque esse tipo de leitura seria menos leitura. Em seguida, Flávio se manifestou, falando que não considera leitura quando acessa um livro pelo leitor de telas porque acha muito estranho dizer que está lendo quando,

na verdade, é um sistema mecânico quem lhe apresenta o texto. Explicou ainda, que quando acessa o texto pelo leitor de telas, primeiro está ouvindo e depois lendo, como se fossem dois momentos, e que somente lê no segundo momento, quando estão interpretando o que ouve. Eu não comprehendi bem o que ele disse acerca desses dois momentos, e me pareceu que ele também estava confuso. Suzana logo tomou a palavra, comentando que o seu pensamento vinha ao encontro com a fala de Mariana. Segundo Suzana, para esse tipo de reflexão a gente precisava analisar o que é leitura em um nível mais profundo, citou o audiobook, o e-book e também o leitor humano. Ela considerou que, apesar de muitas experiências significativas com a leitura tátil, já conseguia dizer que lê através do computador, com leitor de telas. Elas estavam afirmado que a grande questão da leitura não estava na via pela qual a acessamos e, sim, nas transformações internas que ela nos proporciona. Eu não disse, mas pensei: "O leitor de telas não é o leitor, somos nós os leitores! Será, então, que ele deveria se chamar leitor de telas ao invés de leitor?".

Ela ledora, ela leitora e eu leitora

Minha mãe lia e a sua voz colocava-me dentro da história, enquanto ouvia atentamente. A euforia e a tristeza daquela garotinha abandonada estavam na sua voz, assim como o medo, os sorrisos e a força da determinação. Cada emoção tinha um timbre diferente, uma pausa para acolhimento, ou mesmo um avanço mais rápido, quando era preciso chegar logo ao final das linhas, para saber se a garotinha conseguia se salvar daquela senhora, que usava óculos com aros de tartaruga e a perseguia, através de um carro preto, para sequestrar-la.

Por vezes, eu percebia minha mãe chorar enquanto lia alguns trechos e com isso eu acabava chorando também. Eu não gostava de ver a minha mãe triste e eu não tinha certeza se ela chorava por causa da história que lia, ou porque se lembrava da sua própria história, principalmente daquela parte ruim em que fora abandonada por sua própria mãe. Eu pensava que ela deixaria o livro depois de chorar um pouco, mas não, ela continuava, e depois de poucos minutos ela sorria, empolgada com a virada da história. Eu também sorria, eu também era leitora.

Ela ledora, ela não leitora e eu não leitora

Enquanto a ledora iniciava a leitura da prova para mim, comecei a ficar ansiosa, porque eu estava com dificuldades para compreender o que ouvia, mesmo ciente de que ela lia respeitando-se as regras da língua portuguesa, quanto às pontuações, acentuações e sonoridade das palavras. Ela era uma das ledoras que a universidade disponibilizara para que lesse a prova do vestibular, porque eu não tinha mais visão suficiente para ler sozinha. O problema era a sensação de que ela lia apenas para mim, uma leitura mecânica, quase robotizada, algo bem diferente da leitura que minha mãe fazia comigo. Disseram-me que iriam disponibilizar uma ledora, não disseram que seria uma leitora. Embora ledor e leitor sejam palavras sinônimas, será que ledor é sempre a pessoa que lê em voz alta para alguém?

Foi difícil chegar ao final daquela prova, eu me sentia esgotada pelo estresse natural do vestibular e, também, frustrada com a experiência de leitura daquela tarde, que era para mim, mas não era a minha.

Enquanto a aula acontecia eu lia

Assim que a aula de língua portuguesa iniciou, eu abri meu livro, disfarçadamente, junto ao caderno. Eu já tinha estudado o conteúdo daquela aula, precisava ler meu livro, muito mais interessante. Comecei a ler em silêncio, não era a voz incrível da minha mãe que eu ouvia, mas era maravilhoso do mesmo jeito. Era até melhor, porque ela não lia para mim romances picantes como aqueles, dizia que não eram apropriados para meninas de doze anos. Eu conseguira vários daqueles romances com uma colega de sala e estava lendo escondido. Todas as histórias eram semelhantes, parecia coisa de novela, aquelas conquistas arrebatadoras e depois umas briguinhas bobas e, no final, estava tudo bem. Apesar da leitura subversiva, eu me sentia uma grande leitora, como parecia ser a minha mãe.

Apesar da voz, leitura em silêncio

Já era uma hora da manhã quando o ledor de telas silenciou. Saí da cama e me sentei em frente ao computador para selecionar mais um trecho para ler. Selecionei e copiei vinte páginas, alternei as janelas do Word e coleei o texto em outro arquivo, depois de ter apagado o trecho anterior já lido. Acionei o comando de leitura contínua e voltei a me deitar. Naquela noite eu já lera em torno de cem páginas,

selecionando trechos de vinte em vinte páginas. Menos que isso era pouco e mais era muito, porque o leitor demorava a iniciar a falar.

O leitor começou, mais uma vez, a leitura sem parar e eu mergulhei, novamente, naquela história de Ken Follett. Era o terceiro livro da trilogia “O século – eternidade sem fim”. Era ruim já estar no último livro daquela trilogia, mas também estava contente porque o livro tinha 903 páginas, tinha muita coisa para acontecer, embora a julgar pela leitura dos outros livros, eu terminaria aquele em apenas uma semana. Eu gostava de ler deitada, pois sentia dores nas costas pelas longas horas de leitura sentada. O leitor de telas fazia pequenas pausas ao final de cada linha, não era muito bom, mas não era importante. Lembrei de alguns colegas da faculdade me questionando como eu conseguia ler com aquela voz mecânica, que parecia ler grego para eles. Eu sempre sorria, porque para mim não tinha nada de estranho naquela voz, eu só percebia o conteúdo lido e o que aquela leitura me proporcionava, além da sensação de autonomia e liberdade para ler.

A história a seguir foi narrada e escrita por Mariana, após ela compartilhar sua experiência conosco no grupo que temos no WhatsApp com os participantes da pesquisa. São experiências que marcam os momentos em que nos demos conta da subjetividade presente nas práticas de leitura, através das vozes robotizadas e humanizadas. A outra história na sequência traz uma experiência minha, seguindo uma linha paralela à primeira história.

A voz de Maria

Aquele dia era feriado e eu estava empolgada por ter mais tempo para comprar o livro “Neurociência da felicidade”, e começar a ler pelo Kindle. Também eu estava experimentando uma sensação nova através desse software específico para leitura. Eu já tinha adquirido e lido dois livros através dele, e era bom saber que não era exclusivo para leitura de pessoas sem visão. Foi isso que sempre pensei, até o dia em que ouvi o relato de Suzana em um dos nossos encontros da pesquisa de doutorado da Ruti. Ela tinha compartilhado conosco uma nova experiência de leitura através dos livros adquiridos pela Amazon, e que eles poderiam ser lidos através do Kindle, pelo celular ou pelo computador.

À época eu fiquei bastante surpresa porque Suzana dissera que, além da

sensação nova de autonomia por poder escolher e comprar qualquer livro, ela poderia copiar pequenos trechos do texto original e colar em um documento do Word, e, quando colava o texto, apareciam também as referências bibliográficas de forma automática. Isso me pareceu muito interessante, porque me ajudaria em meus estudos, facilitando as citações e os esquemas para leitura posterior. Então fiz meu cadastro no site da Amazon, comprei um livro, baixei o Kindle e comecei a fazer minhas leituras sempre que conseguia algum intervalo do trabalho. Suzana tinha razão, a sensação de empoderamento é indescritível por poder escolher, comprar e ler com total autonomia qualquer livro disponível, e eles eram muitos!

Então naquele dia, tal como fizera para comprar e ler os livros anteriores, eu fiz com o livro sobre neurociência. Tudo como antes, até o momento em que abri o livro no Kindle.

Simplesmente não consegui fazer com que o NVDA, o leitor de telas do meu computador, iniciasse a leitura. O Kindle ativou uma síntese de voz própria, usando uma voz chamada “Maria”, já usada em outros programas, mas eu prefiro ler através da voz “Spike”, do NVDA. Procurei muito alguma forma de reverter a situação. Até consegui desabilitar a síntese de voz do Kindle, mas não consegui fazer o NVDA ler aquele livro, e alguns outros que estava comprando mais recentemente. Tive medo de ser uma atualização do Kindle e de que todos os próximos livros fossem lidos assim. Além do desconforto, essa forma de leitura prejudicou minha autonomia, pois me tirou completamente as possibilidades de navegar no livro com as setas, de parar exatamente em algum ponto desejado, de selecionar e copiar trechos, de saber a página em que estava. Foi como perder um pouco o controle e ser uma leitora mais passiva.

Imediatamente a frustração me dominou, pois eu já tinha comprado o livro e não existia nem mesmo a possibilidade de copiar o livro para o computador, e depois ler com outra voz diferente de “Maria”. Decidi tentar e superar aquela deceção, pois eu já tinha chegado muito longe para conseguir aquele livro.

Iniciei a leitura e me deparei com um conteúdo tão interessante quanto eu imaginava. A autora problematizava os comportamentos humanos a partir dos princípios da neurociência, mostrando como a depressão e ansiedade são doenças do nosso tempo. Porém, minha satisfação durou muito pouco, pois era impossível ler com a voz de “Maria”, ela tinha um tom muito sério que me deixava desanimada e sonolenta. Além do tom de seriedade, ela me transmitia um ar de tristeza na sua voz,

que também me deixava sem qualquer estímulo para ler. O conteúdo era técnico, mas com a voz de Maria parecia ser outra coisa, como um leitor humano que adota um tom diferente em sua voz ao ler um trecho triste de um romance.

De repente, perdi completamente a vontade de ler aquele livro. Por mais interessante que fosse aquele texto, era impossível ter qualquer prazer na leitura através da voz de “Maria”. É estranho como a gente rejeita uma voz programada, pois era como se eu estivesse atribuindo-lhe uma personalidade humana, sendo ela uma síntese de voz mecânica. Lembrei que a síntese de voz “Maria” é uma das opções de vozes que simulam a voz humana, bem ao contrário da voz “Spike”, que eu utilizo no NVDA. O “Spike” é uma voz completamente robotizada, sem qualquer simulação da voz humana. Exatamente por isso a maioria das pessoas com deficiência visual a substituem por outras sínteses de voz mais próximas da voz humana. Quanto a mim, curiosamente, apesar de gostar das vozes que simulam a voz humana, não gosto da voz “Maria”. Já a voz “Spike” não me incomodava, pelo contrário, através dela eu vivenciara inúmeras experiências de leitura e aprendizado. Por mais que a voz de “Spike” não imitasse nada da voz humana, ela me deixava animada e estimulada para ler. Já que naquela situação eu não poderia utilizá-la, desisti de ler o livro sobre neurociência pelo Kindle. Dias depois, navegando no Youtube, eu o encontrei em áudio gravado pela voz da própria autora, nas sugestões do próprio Youtube, provavelmente porque eu sigo a autora na plataforma. Não é exatamente assim que eu gosto de ler, pois o livro gravado não me possibilita selecionar ou esquematizar o texto, mas ainda assim foi bom ter a oportunidade de ler o livro do começo ao fim. A leitura da autora é muito agradável. Sem dúvida, foi muito melhor do que o ler com a voz “Maria”.

Bem, felizmente nem tudo são frustrações! Domingo comprei outro livro. A expectativa e a dúvida se viveria novamente a experiência incapacitante e frustrante das últimas compras dentro de mim. Para minha alegria, o livro veio como vinham os primeiros que eu comprei! Posso lê-lo com o NVDA, não com uma leitura deprimente, e se eu não quiser o “Spike”, posso ajustar o NVDA para ler com outra voz que eu prefira, posso parar e continuar exatamente de onde quiser, posso selecionar e copiar os trechos que quiser, saber a página em que estou, posso assumir o controle e a autonomia que eu tive com os primeiros livros.

O leitor autônomo

Muito gentil, uma colega se ofereceu para ler minha narrativa naquele encontro do grupo de estudo e pesquisa narrativa, que participo às sextas-feiras. Eu preferia ler, mas fiquei agradecida, pois eu já tinha tentado e não conseguira ler sem fone de ouvido. Eu não o encontrara naquele dia e estava chateada porque detesto ler em voz alta, ao mesmo tempo em que ouço o leitor de telas pelos autofalantes do computador. O principal motivo é porque a proximidade da voz no ouvido me ajuda a ouvir com clareza, sem muitas interferências sonoras externas. O outro motivo é porque sinto-me incomodada por saber que os colegas ali da sala virtual estariam ouvindo a voz do leitor de telas de forma simultânea à minha voz. Meus ouvidos estavam habituados a perceber essas duas vozes, mas eles não estavam acostumados, poderiam não compreender o conteúdo do texto. Assim que eu comecei a ler sem o fone de ouvido, uma colega surda passou a escrever no chat e eu simplesmente não consegui continuar. Ela não me ouvia, pedindo para não escrever enquanto eu lia porque é surda, coisa que eu não sabia antes daquele momento, quando minhas colegas me informaram. Foi muito difícil ler tentando ouvir o leitor de telas e, ao mesmo tempo, ouvir as interrupções do chat que o leitor fazia de forma contínua.

Assim que passei a ouvir a leitura da minha narrativa na voz da colega que, gentilmente, se disponibilizou para lê-la, tive a sensação de que ela não lia o meu texto. Ela o interpretava a partir das suas emoções, enfatizando algumas frases e palavras, pausando em alguns momentos e acelerando em outros. As escolhas que ela fazia não seriam as minhas, algumas interpretações me pareciam fora de lugar. Pensei que os demais colegas teriam uma outra perspectiva do texto a partir da leitura dela, diferentemente do que teriam se eu estivesse lendo. Mas, então, retrocedi em minha frustração e considerei que aquele texto nunca seria meu. A minha interpretação era apenas uma, dentre as muitas possibilidades. Se for um texto para a tese do doutorado, muitos o lerão podendo considerá-lo inútil e vazio, enquanto outros o terão como uma experiência para a reflexão e aprendizado. Embora eu já soubesse disso, a partir de outros estudos e vivências, aquele sentimento foi inevitável.

Direcionei, então, minha mente para a voz que lia. Não era uma voz ledora que me fazia um favor de ler em lugar dos meus olhos e da minha voz. Ela era leitora e lia também para si, porque também me parecia envolvida com o que lia. Era uma voz humana, uma voz leitora, tal como fora a voz da minha mãe, durante as leituras na

infância. Assim que ela terminou, muitas pessoas comentaram sobre a experiência daquele momento de leitura, mas os comentários de duas colegas me trouxeram outra perspectiva. Elas questionaram o porquê de não deixarmos o leitor de telas ler para todos, ao invés de uma voz humana, já que em nosso dia a dia estamos rodeados de vozes mecânicas, tal como a voz do GPS, do Google e outras mais. Questionaram, ainda, por que eu deveria me preocupar em ler com a minha voz enquanto ouvia o leitor de telas. Mencionaram, também, outros tipos de vozes que não eram tão robotizadas como aquela que eu utilizo cotidianamente em meu computador, o que poderia talvez facilitar a audição.

2.3 Discutindo alguns sentidos construídos nas narrativas de experiências dos participantes da pesquisa

Esta seção é dividida em várias subseções, cujos temas representam a discussão dos sentidos construídos nas narrativas das experiências vividas pelos, e com, os participantes desta pesquisa. Enquanto narrávamos as histórias apresentadas nas seções anteriores, eu e os demais participantes já estávamos compondo sentidos das experiências vividas, ao fazer determinadas escolhas de escrita, na maneira com que encadeávamos as ideias e nas interpretações que as linhas e entrelinhas sugerem ao leitor.

Assim, proponho-me agora a discutir os sentidos construídos, como fazem os pesquisadores narrativos, desempacotando as narrativas em busca de tensões, com foco nos objetivos, na audiência e na relação ética com os participantes (CLANDININ e CONELLY, 2014). Ressalto ainda que não se trata de discutir exclusivamente os sentidos por mim construídos e das minhas construções interpretativas, pois os demais participantes também escreveram algumas histórias e, mesmo aquelas escritas por mim a partir do que contaram, todas trazem os sentidos que eles mesmos atribuem às suas experiências vividas.

Os temas foram organizados de forma a acompanharem a ordem e disposição das narrativas das seções anteriores, mas nem sempre consegui manter esta linha de organização, porque não existe, para cada tema, uma única narrativa correspondente; podem ser várias, ao passo que cada história sugere inúmeros temas a serem discutidos. Estou certa, ainda, da impossibilidade de ter esgotado todos os temas que

percebi nas narrativas, ciente também dos outros não percebidos e que outros leitores o perceberão.

2.3.1 Aprendizagem na família e na escola

As nossas histórias de vida são fortemente marcadas por experiências de inclusão/pertencimento (MELLO, 2017) e, ao mesmo tempo, pela exclusão/discriminação. Estas últimas ficaram em nossa memória associadas, principalmente, aos processos de escolarização, desde o acesso à escola comum às condições de nela permanecermos.

Notei que somente nas histórias de Suzana as experiências de inclusão escolar aparecem bem cedo, logo aos três anos de idade, quando ela passa a receber estimulação precoce e outros apoios especializados para crianças com deficiência visual, os quais prosseguiram até o fim do ensino médio. Penso que esses aspectos contribuem para que as histórias de Suzana falem tanto de pertencimento. Ainda assim, considerando o contexto geral da educação brasileira, certamente ela enfrentou vários obstáculos em sua caminhada, mesmo contando com os recursos ópticos e o atendimento educacional especializado. Ela destaca que seus pais sempre reforçavam as linhas do caderno, e que o seu pai chegou a ir até à escola para pintar o quadro de preto, de forma a lhe proporcionar maior contraste.

De outro lado, as minhas histórias, as de Mariana e as de Flávio são marcadas fortemente pela exclusão escolar, logo nos primeiros anos de vida, estabelecendo-se um contraponto com a educação familiar, muito presente e determinante para o nosso desenvolvimento pessoal. Assim que contamos nossas histórias, principalmente durante o primeiro e segundo encontros, eu fiquei bastante intrigada com as diferenças e semelhanças em nossas experiências escolares e o papel de nossas famílias nesse processo.

Mariana e Suzana têm exatamente a mesma idade e, no entanto, enquanto Suzana recebia atendimento educacional especializado desde os três anos, Mariana estava fora da escola e depois, aos seis anos, numa escola comum, em uma experiência de faz de conta, invisibilizada em sua aprendizagem. Talvez essas diferenças estejam relacionadas às condições socioeconômicas das regiões brasileiras, como é o caso do Sul e do Nordeste do Brasil, respectivamente as regiões de Suzana e Mariana, aliadas a outros aspectos sociais e individuais de suas famílias

e espaços de convívio.

Flávio e eu também temos praticamente a mesma idade e, enquanto eu, aos seis anos, estudava na APAE, em Minas Gerais, ele, no Sul do Brasil, estava fora da escola. Depois, ao passo que eu ia para a escola comum aos nove anos, ele foi com a mesma idade para uma instituição especializada e, só aos onze anos, para a escola comum. Nós dois prosseguimos na escola comum, só que ele recebia apoio de uma instituição especializada e eu nunca tive o mesmo, nem de instituições especializadas nem no contraturno da escola comum, apesar da já existência na época da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que prescrevia claramente o acesso das pessoas com deficiência ao atendimento educacional especializado (BRASIL, 1996). Penso que essas particularidades refletem a incongruência das políticas públicas e a conjuntura educacional do nosso país.

A conclusão provisória suscitada neste momento é que, de modo muito semelhante, enfrentando menos ou mais obstáculos, todos nós conseguimos levar adiante a educação escolar, e tal coisa foi possível porque nossos pais não admitiram nosso fracasso. Posso dizer que, inúmeras vezes, a escola fracassou não cumprindo seu papel de mediadora na construção de conhecimentos, mas nós não fracassamos; nunca deixamos de aprender em casa e até mesmo na escola, mesmo quando os professores pensavam que éramos meros ouvintes, como contou Mariana na sua história do faz de conta de toda criança. Ela conseguia associar muito do que ouvia na escola aos aprendizados que trazia de casa, das brincadeiras com seu pai sobre as operações matemáticas aos estímulos que recebia para ler e escrever. O problema era que a escola não reconhecia seus conhecimentos e, assim, optava por ignorá-la. Esse reconhecimento poderia levar os professores e a escola a admitirem seu fracassado “faz de conta” e, quem sabe, questionar: “Porque ela sabe tanto se não enxerga? O que sua família está fazendo que não conseguimos fazer na escola?” A escola poderia ter tentado uma aproximação com a família, uma aproximação com o mundo de Mariana, mas não o fez. Quando a situação se tornou insuportável admitiu que não sabiam o que fazer e a excluíram de lá.

Entendo com certa clareza que a educação escolar não representa a única possibilidade de aprendizagem, até mesmo dos conteúdos identificados por ela como seus. Flávio aprendeu a ler e a escrever com sua mãe, mesmo sem ela ter concluído os primeiros anos do ensino fundamental. A mãe de Flávio brincava com ele através das letras do alfabeto, lia os gibis que ele gostava. Parece-me um quadro muito

semelhante ao que vivenciei com a minha mãe. Penso que o preconceito e a discriminação social embutiram em nossos pais a ideia de que a escola não nos ofereceria muita coisa, além de sofrimento. Assim, nossos pais fizeram de tudo para preencher os espaços vazios que a escola deixava em nossas vidas, fizeram muito mais do que precisavam enquanto pais.

Despertou-me atenção o fato de que em nossas histórias não apareceram as frases “eu não gostava da escola” ou “eu não gostava de estudar”, que são bastante comuns mesmo nas memórias de quem não possui deficiência. Isto porque raras vezes as experiências escolares são prazerosas e estimulantes, geralmente sendo distanciadas das experiências de vida dos estudantes. Não tenho dúvidas de que eu sofri muito pela falta de acessibilidade na escola e, principalmente, pela indiferença dos professores em relação às minhas necessidades específicas. Eu sei claramente o que era ruim mas, paradoxalmente, eu adorava estudar, gostava de aprender, gostava de construir conhecimento junto aos meus colegas e professores.

Encontrei nas histórias de Flávio o contrário desse tipo de experiência, quando ele menciona que teve boas experiências de pertencimento na escola e cita o apoio que recebia dos colegas e professores. Apesar de, ao mesmo tempo, ele contar da sua falta de autonomia e de muitas situações em que faltou acessibilidade. Nossa mente infantil não conseguia identificar como as coisas poderiam ser diferentes se a legislação pela inclusão fosse cumprida nas escolas. Para nós, não existia outra opção de educação escolar senão aquela que vivenciávamos.

Se considerarmos o nosso pensamento crítico de hoje, depois de refletir sobre as nossas vivências, sabemos que muita coisa precisava ter sido diferente e já me pus, inclusive, a imaginar-me lá na infância, com a mente de hoje, mostrando aos meus professores os meus direitos, falando-lhes das possibilidades para tornar acessíveis as provas e trabalhos, as aulas de educação física, e perguntando-lhes se não sentiam vergonha pela notável indiferença em relação a minhas deficiência visual, e pelos obstáculos que impunham ao meu aprendizado. De outro lado, retrocedo em meus pensamentos, compreendendo que se eu fizesse tal coisa, provavelmente o clima ficaria pesado o suficiente ao ponto de eu abandonar a escola.

Sei que eu e, também muitas vezes, Mariana, Flávio e Suzana estávamos, em grande parte, abandonados dentro da escola, não porque nossos pais quiseram escapar de suas responsabilidades educacionais, delegando-as para a escola, mas porque entendiam que o nosso lugar era lá, como é para qualquer criança em idade

escolar. Os momentos fora da escola não eram ruins, estar em casa, principalmente, era muito bom, porque lá a gente aprendia muito e também não existia deficiência, não éramos invisíveis. É importante notar que as nossas histórias não trazem experiências de exclusão no ambiente familiar. Não acreditamos que nossos pais tornavam acessíveis tudo à nossa volta, na concepção que temos hoje de acessibilidade, mas me refiro ao ambiente familiar acolhedor que nos envivia.

Mariana e Suzana dão um destaque especial para seus pais quando dizem que eles sofreram muito nos enfrentamentos da deficiência visual, mas de alguma forma não permitiram que a deficiência estivesse dentro de casa. Mariana menciona que percebia sua diferença em relação às outras crianças, sabia que na escola as notas eram ruins, mas acreditava em seus pais, quando diziam que ela era inteligente e que sabia muita coisa. Era exatamente assim que eu também me sentia, porque meus pais não impunham qualquer limite sobre o que eu poderia ou não fazer no dia a dia. Em casa, além de brincar com meus irmãos, assistir filmes, cantar, tocar, correr e pular, eu também estudava, lia e aprendia muita coisa que a escola não me ensinava, até mesmo dos “seus conteúdos”. Minha mãe acompanhava de perto as tarefas escolares, tal como faziam os pais de Mariana, Suzana e Flávio.

Acredito que essas experiências de aprendizagem no seio familiar contribuíram imensamente para gostarmos de estudar e, até mesmo, gostar da escola, porque os estímulos familiares fortaleceram nossos aprendizados escolares, preenchendo muitas lacunas deixadas pela falta de acessibilidade. É claro que muitos aprendizados ficaram para trás, porque nossos pais jamais conseguiriam exercer toda a função que a escola exerce na construção de conhecimentos e na socialização. Fomos privilegiados por não termos sido abandonados pela escola e pela família ao mesmo tempo, como ocorreu com tantas crianças com deficiência em todos os tempos da história mundial e, certamente, também em nossos dias.

2.3.2 Representatividade fora da escola comum

As experiências familiares ocupam um lugar muito importante para a construção da nossa identidade e autoestima, mas é preciso considerar outras experiências importantes nessa construção, e aqui me refiro ao papel das instituições especializadas no atendimento às pessoas com deficiência visual. Já deixei bem claro

nas minhas histórias que essas instituições, começando pela APAE, não me proporcionaram experiências positivas, muito pelo contrário; quando as recupero, elas representam somente conflito e sofrimento. No entanto, encontrei nas experiências de Mariana, de Suzana e de Flávio uma perspectiva bem diferente da minha acerca dessas instituições, e eu não posso negligenciá-la.

Mariana conta como encontrou no Instituto dos Cegos, uma escola exclusiva para pessoas com deficiência visual, pela primeira vez, o reconhecimento do seu potencial tal como encontrava em sua família. Quando sua professora de Braille compartilhou com sua mãe o bom desempenho de Mariana, ali iniciou-se um processo importante de representatividade. As suas experiências positivas, com essa professora e com os seus colegas com deficiência visual que frequentavam a mesma instituição, passam a adjetivar Mariana na condição de boa aluna, uma aluna que aprendia sem faz de conta, uma aluna com possibilidades futuras de ser alguém com uma vida pessoal e profissional ativa, enquanto pessoa com deficiência. Inclusive ela menciona claramente o seu desejo de não estar em outro lugar se não ali, com aqueles colegas que vivenciavam com ela experiências semelhantes, ajudando-lhes a enfrentar as barreiras do “mundo de fora”, inclusive as barreiras impostas pela escola comum.

Flávio e Suzana também frequentaram instituições especializadas, mas as suas histórias dão destaque maior ao atendimento educacional especializado, ressaltando a importância da parceria entre essas instituições e a escola comum durante todo o percurso da educação básica. São experiências que sugerem o entendimento de que as escolas e os espaços especiais exerceram juntas em suas vidas uma função importante, e pode ser que ainda exerça na vida de muitas crianças e adolescentes com deficiência visual. Entretanto, é possível também falar da falta de representatividade e de inclusão nas escolas comuns, ideal que eu acredito fortemente que deva ser perseguido.

Penso ainda que eles só tiveram representatividade na escola especial devido ao atendimento educacional especializado, uma vez que a escola comum falhou em seu dever de ser inclusiva, conforme o paradigma educacional já existente nos anos 80, 90 e 2000, as três décadas que marcaram nossas experiências escolares na educação básica. Eu mesma nunca tive um colega com deficiência na escola comum e as histórias dos demais participantes sugerem a mesma coisa.

A escola não era um espaço convidativo para qualquer pessoa com deficiência,

e muitas crianças permaneciam em suas casas ou em instituições especializadas, visto que não nos sentíamos representados naqueles ambientes, muitas vezes, hostis e indiferentes às nossas particularidades, que dificultavam a construção de um sentimento de pertencimento (MELLO, 2017). Com isso, a representatividade encontrada nas escolas especiais pode ter sido um fator importante para que Mariana e Suzana manifestassem tanto apreço pela convivência em espaços exclusivos para pessoas com deficiência visual, levando-me ao entendimento de que não se tratavam de meras escolhas pelos espaços de segregação.

Nós quatro enfrentamos inúmeras barreiras nas escolas comuns, mas enquanto eu tentava superá-las somente com o apoio da minha família, meus pares as enfrentavam com o apoio das instituições especializadas, que tentavam minimizá-las através dos recursos ópticos, do material em Braille ou ampliado, do uso dos leitores de tela e outros recursos de acessibilidade. É importante perceber o quanto foi difícil para Flávio enfrentar as barreiras, principalmente atitudinais, a partir do seu ingresso no ensino superior, quando deixou de ter o apoio especializado que recebera até o ensino médio.

Não pressuponho a imprescindibilidade dos serviços do atendimento especializado no ensino superior para todas as pessoas com deficiência, e tampouco afirmo o “heroísmo” daqueles que não desistiram de cursar a universidade sem apoio especializado. O que me interessa aqui são as experiências de cada um e o que elas nos apresentam de possibilidade para pensar e repensar a educação inclusiva. Com isso, questiono: Como e até quando são necessários os apoios especializados? Existe um limiar entre a construção da autonomia e o apoio especializado? A educação estaria hoje enfrentando esse limiar?

2.3.3 O enfrentamento das barreiras

Discutir a inclusão educacional da pessoa com deficiência sob qualquer perspectiva implica discutir, direta ou indiretamente, as barreiras. Primeiramente, porque a exclusão só existe por causa das barreiras, e da mesma forma a deficiência, elas só se concretizam por causa da sociedade. Essa noção do entendimento da deficiência é amplamente discutida pelos teóricos do modelo social da deficiência, que contribuem imensamente para a compreensão das experiências de vida narradas nesta tese. Um modelo que valoriza o sentido da relação entre deficiência e barreira.

Esse sentido foi expresso claramente na Lei Brasileira de Inclusão, nº 13.146, de 6 de Julho de 2015 em seu segundo artigo:

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2015).

Primeiramente, o texto cita algumas características denominadas impedimentos de diversas naturezas, o que conduz a interpretação para os aspectos biológicos, que podem diferenciar os corpos com deficiência daqueles sem deficiência. Entretanto, logo em seguida, o mesmo continua explicando que esses impedimentos só se constituem como tal quando entram em interação com as barreiras impostas pelo meio social. Assim, a deficiência não é, ela acontece, na relação entre a diferença e as barreiras. Desta forma, ela pode também não acontecer, quando as barreiras são eliminadas.

Enquanto olho para as nossas histórias, que contamos uns para os outros, e que, a partir desta tese, são contadas para os leitores, percebo que em todas, as barreiras e a quebra (ou a sugestão de quebra) das barreiras aparecem, mesmo sem a utilização explícita do termo ou de seus sinônimos: “barreira”, “obstáculos”, “impedimento”, “limite”. Desde que viemos ao mundo, devido à nossa diferença, seja ela a ausência ou a pouca visão, as barreiras nortearam nossas vidas, primeiramente, na figura de nossos pais. Por que eles procuraram os médicos em busca de soluções que de alguma forma “resolvessem o problema” ou o minimizassem? Porque já tinham a certeza de que as barreiras seriam muitas, enfrentadas com e/ou sem eles. Eles tinham ciência que o mundo é predominantemente “visiocêntrico” e, logo, veio também o sofrimento, porque o enfrentamento das barreiras é doloroso e implica a ideia de não realização, de não conquista, de vidas limitadas, incompletas.

A primeira história contada por Suzana marca a dimensão desse sofrimento, quando seus pais decidiram ter um segundo (a) filho (a), para que este ou esta apoiasse a primeira filha com deficiência visual, pensando que a interação entre as crianças minimizaria as barreiras sociais que a primeira filha já enfrentava. Porém, quando a segunda filha também nasce com deficiência visual, o sofrimento é muito grande e Suzana o registra em sua primeira história, ao mesmo tempo em que demarca sua admiração pelos seus pais. Eu também sou a segunda filha com

deficiência visual, conforme narrei na introdução dessa tese, e agora consigo perceber a dimensão das barreiras não somente na minha vida e na vida do meu irmão, mas também na vida dos meus pais. Será que o sofrimento ficou apenas numa dimensão emocional ou será que ele, em função do enfrentamento das barreiras, alterou a direção e o sentido de suas vidas? Penso que as marcas deixadas pelo sofrimento são visíveis em nossos pais, mesmo após anos de superações.

Impressiono-me com a dimensão das barreiras na vida de nós participantes e, principalmente, por percebê-las tão relacionadas aos processos de escolarização. Por que o médico convenceu minha mãe de que eu deveria ir para uma escola especial, em vez de uma escola comum? Porque ele imaginou que as barreiras desta última seriam intransponíveis e minha mãe não obteve de ninguém outra perspectiva dessas barreiras, até que a experiência de alguns anos lhe deu outras provas. Por que Flávio foi para a escola somente aos nove anos e por que primeiramente para uma instituição especializada? Certamente porque o padrão de escola que sua mãe conhecia foi suficiente para convencê-la de que o sofrimento, decorrente das barreiras impostas pela escola, superaria qualquer aprendizado que o filho viesse a construir. Não foi isso que aconteceu com Mariana?

As barreiras que Mariana enfrentou na escola comum chegam a ser absurdas, onde por um ano inteiro a escola adotou uma fábula para fantasiar a aprendizagem de Mariana. Entendo esse “faz de conta” como uma estratégia que, na verdade, não passava de uma barreira atitudinal, para esconder outras barreiras assumidas pela escola: as físicas e metodológicas, que determinavam o não acesso ao conhecimento. A professora não tornava acessíveis as avaliações, não descrevia as imagens e os materiais concretos utilizados nas operações matemáticas, não adaptava os enunciados e os exercícios, não buscava alternativas de leitura e escrita diferentes das convencionais. Entretanto, pelo que narrou Mariana, existia no comportamento da professora o entendimento de que as barreiras estavam lá, mas essas eram atribuídas à Mariana, à sua condição biológica de não enxergar.

Esse aspecto é fortemente marcado na história “Posso aprender, mas não posso ser ouvida”, quando Mariana transpõe toda falta de acessibilidade e demonstra seu conhecimento das operações matemáticas durante uma atividade com material concreto. A professora estava tão convicta da barreira biológica, que continuou a ignorando e a possibilidade de transpor uma barreira atitudinal, uma vez que a partir daquele momento, ela poderia ter ajudado a construir uma nova história e, quem sabe,

até impedido que Mariana deixasse a escola ao fim daquele ano.

Suzana também fala de muitas barreiras em seu percurso educacional/acadêmico e das alternativas que ela atualmente dispõe para transpô-las nas suas relações com seus alunos e colegas de trabalho. Parece que durante toda nossa vida, nós tivemos que criar uma saída para levar adiante um determinado objetivo. Em vez de esperarmos a eliminação das barreiras pelas instituições educacionais, conforme as prescrições legais pela inclusão, nós adaptamos, nós “forçamos a nossa inclusão”. Torno minhas as palavras de Mello (2017, p. 119) quando afirma que: “Sempre incomodada com o termo *inclusão*, vejo a ideia de *pertencimento* como uma proposta de trabalho que desde sua origem entende que são os próprios indivíduos que podem, a partir do contexto e das interações possíveis, compreender e encontrar modos de pertencer”.

Incomodo-me ao perceber que esses “modos de pertencer”, por vezes, são confundidos com autonomia, como se as barreiras fossem necessárias para que as pessoas com deficiência conquistem sua independência. É preciso, sim, nos distanciarmos das concepções e práticas assistencialistas, mas é preciso, também, que as condições de acesso caminhem junto aos estímulos e oportunidades de construção da autonomia.

Na história “O jogo dos animais”, a professora de Flávio adota uma postura assistencialista ao acreditar que ele só poderia desenvolver a atividade se fosse em dupla com outro colega. Eu também conto como isso aconteceu comigo durante o curso de graduação. O problema não está no formato em duplas, mas nas barreiras impeditivas ao desenvolvimento da nossa autonomia e de como a falta de autonomia pode estar atrelada à concepção assistencialista e inferiorizante de professores, em relação ao potencial dos estudantes que não enxergam. Faltou, e ainda falta, a muitos professores visão crítica acerca desses modos de pertencer e de quantas barreiras necessitam ser transpostas para nos fazermos pertencentes. Tal visão crítica implica identificar e diferenciar as barreiras sociais a partir das experiências de vida das pessoas com deficiência na sua diversidade de possibilidades e de expressão.

A Lei Brasileira de Inclusão, nº 13.146, de 6 de Julho de 2015 traz a seguinte definição de barreiras em seu terceiro artigo:

Qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de

seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros. (BRASIL, 2015).

Na sequência, a LBI classifica as barreiras em seis tipos, iniciando pelas barreiras urbanísticas. São definidas por: "aqueelas existentes nas vias e nos espaços públicos de acesso aberto ao público ou de uso coletivo" (BRASIL, 2015). Adequar e reparar trechos irregulares, tapar buracos e instalar elementos de urbanização podem significar o rompimento desse tipo de barreira. Geralmente essas são encontradas próximas ou associadas a dois outros tipos de barreiras classificadas pela LBI, as arquitetônicas e as nos transportes. As primeiras são as encontradas nas edificações públicas e privadas, que impedem ou dificultam o acesso e trânsito livre de pessoas com mobilidade reduzida, caracterizadas pela falta de rampas, elevadores, corrimãos, piso tátil, banheiros adaptados, espaços adequados, dentre outras. Já as nos transportes, são aquelas encontradas nos sistemas e meios de transportes, que podem ser eliminadas através de adequações nas estações, pontos de parada, terminais e veículos adaptados com elevadores e recursos de comunicação, além de reserva de vagas nos estacionamentos.

Esses três tipos de barreiras são bastante conhecidos e são associados ao sentido de acessibilidade. Isto porque podem impedir ou impor dificuldades de acesso e, até mesmo, representar riscos às pessoas com deficiência, principalmente àquelas usuárias de cadeiras de rodas, muletas, andadores e de outras pessoas com mobilidade reduzida como idosos, gestantes, crianças e pessoas com nanismo. Apesar da importância da acessibilidade nessas perspectivas físicas e estruturais, a acessibilidade envolve muito mais que possibilidade de as pessoas com deficiência terem acesso e mobilidade aos espaços físicos.

Assim, a LBI classifica mais três tipos de barreiras: nas comunicações e nas informações, tecnológicas e barreiras atitudinais. As primeiras são quaisquer obstáculos encontrados nos sistemas de comunicação e de tecnologia da informação, que dificultem ou impossibilitem a expressão ou o recebimento de mensagens por e para pessoas com deficiência. Para eliminá-las é preciso garantir certos princípios da acessibilidade digital em sites, sistemas, plataformas, aplicativos e documentos digitais. Também é preciso oferecer computadores e dispositivos com recursos de acessibilidade, produtos audiovisuais com legenda, janela de Libras e audiodescrição, disponibilizar livros em formatos acessíveis, sempre contemplando a diversidade de

linguagens.

Já as barreiras tecnológicas são aquelas que dificultam o acesso às tecnologias e que podem ser eliminadas através dos leitores de telas para computadores, smartphones e TVs, por pessoas com deficiência visual, e uso de teclados, mouses adaptados e de outros recursos, por pessoas com dificuldades motoras. As barreiras encontradas nos meios de comunicação estão muito associadas às barreiras tecnológicas dado o crescente desenvolvimento e difusão concomitante dessas áreas. As tecnologias digitais assistivas são uma modalidade de tecnologias que visa a quebra dessas barreiras, possibilitando às pessoas com deficiência muito mais que acesso à informação, mas também à educação e à profissionalização.

O último tipo de barreiras são as barreiras atitudinais, definidas por: “Aquelas atitudes ou comportamentos que prejudicam ou impedem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas” (BRASIL, 2015). Essas barreiras são motivadas pelo preconceito e pela não aceitação das diferenças humanas, fazendo com que sua eliminação seja a mais difícil porque implica mais que conhecimento da obrigatoriedade da acessibilidade. É preciso o desejo de abandonar crenças e concepções que não representam as experiências de vida das pessoas com deficiência, e é preciso aproximação dessas experiências para a construção de práticas verdadeiramente inclusivas. Entendo que as barreiras atitudinais são a raiz de todas as outras barreiras classificadas, dessa forma, o seu rompimento implica o rompimento de todas as outras.

É importante notar que a percepção das barreiras, para além daquelas classificadas pela LBI, depende das experiências individuais e dos desejos que perpassam a vida das pessoas com deficiência. Desejamos interação, ler e escrever, aprender, constituir família, ir à universidade, utilizar novas tecnologias, enfim, podemos desejar qualquer coisa que tomamos ciência da sua existência ou a experimentamos, em parte. A partir desses desejos também conhecemos os sentidos das barreiras, e elas são atravessadas pelo sentido da diferença. Foi quando Mariana desejou fazer um processo seletivo para ingresso no Programa de Pós-graduação, em 2018, que se deparou com as barreiras de acesso ao conteúdo da prova. Quando Flávio decidiu começar o ensino superior, deparou-se com as barreiras atitudinais, nos ambientes virtuais de aprendizagens, dos próprios leitores de tela que não leem todo tipo de formatos de textos, para realizar seu estágio, entre tantas outras.

De outro lado, coexistem junto às barreiras, vários dispositivos legais, políticos

e instrumentais que representam possibilidades de superação de barreiras. Na história “Até onde os recursos digitais interferem?”, Suzana apresenta uma perspectiva de como o acesso remoto lhe proporciona sensação de pertencimento em suas reuniões de trabalho. Ela conta ainda como o celular, os aplicativos de mensagens e os recursos de descrição de imagens acessados através dos leitores de tela favorecem sua interação com os estudantes.

Na história “É possível a autonomia”, narro como consegui transpor inúmeras barreiras durante o curso de graduação, valendo-me dos recursos de tecnologia digital assistiva, embora eu estivesse cumprindo um papel delegado às instituições educacionais, desde a constituição do paradigma da inclusão, nos anos 90. Falo da determinação de todas as políticas públicas voltadas para o público com deficiência, quando declararam que o princípio da inclusão implica a adequação dos sistemas educacionais de forma a atender as necessidades dos educandos, ou seja, não são estes quem devem se adequar e eliminar as barreiras em busca de condições de igualdade, mas sim as instituições.

Para citar uma legislação atual, trago o texto do artigo 28, inciso II, da Lei Brasileira de Inclusão, nº 13.146, de 6 de Julho de 2015, que incumbe ao poder público:

Aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena. (BRASIL, 2015).

Pensando nas barreiras que enfrentamos em processos seletivos, a LBI foi clara, em seu artigo 30, ao prescrever como as instituições devem acatar o princípio da prioridade e da superação das barreiras a partir das necessidades dos estudantes. Abaixo, cito os incisos I, II, III e IV do referido artigo:

I - atendimento preferencial à pessoa com deficiência nas dependências das Instituições de Ensino Superior (IES) e nos serviços; II - disponibilização de formulário de inscrição de exames com campos específicos para que o candidato com deficiência informe os recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva necessários para sua participação; III - disponibilização de provas em formatos acessíveis para atendimento às necessidades específicas do candidato com deficiência; IV - disponibilização de recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva adequados, previamente solicitados e escolhidos pelo candidato com deficiência; (BRASIL, 2015)

Parece que há um grande desconhecimento das instituições em relação a tais

direitos, tanto no tempo em que as histórias que nós participantes narramos, quanto nos dias de hoje. Os processos seletivos já apresentam em seus formulários as opções de adaptação para a realização das provas, na maioria das vezes: prova ampliada, prova em Braille ou prova lida e transcrita pelos leitores e transcritores. Se arriscamos a acrescentar o computador com leitor de telas, ficamos inseguros, pensando se devemos fazer cumprir a legislação ou se adequamos às condições impostas. Condições que na realidade se configuram como barreiras, porque podemos ser privados da autonomia e da liberdade para ler e escrever. No caso da experiência de Mariana em um processo seletivo, nem a prova em Braille lhe foi disponibilizada em pleno vigor da LBI. Parece difícil acreditar que se trata apenas de desconhecimento da lei, parece um desejo de impor as opções “mais fáceis” para as instituições, opções menos trabalhosas, enfim, sempre o foco distante da pessoa com deficiência, distante das suas experiências e necessidades individuais, distante da inclusão.

É possível perceber atualmente um movimento maior pela acessibilidade nas instituições educacionais, e uma mudança expressiva no comportamento dos pais dos estudantes com deficiência. Muitos já estão de posse dos seus direitos e sabem como proceder judicialmente, mediante a imposição das barreiras institucionais à educação dos filhos. A resistência, principalmente dos professores, ainda constitui uma barreira atitudinal bastante comum, mas muitos professores se mostram dispostos e abertos às novas experiências, ainda que inseguros, sem um horizonte “definido”. Estes estão descobrindo que, quando suas práticas estão baseadas nos padrões de ensino e nos supostos padrões de aprendizagem, não é possível o rompimento de barreiras e também não é possível a inclusão.

Talvez as crianças com deficiência nascidas nos últimos anos, se bem esclarecidas pelos pais e educadores, possam entender desde cedo que a deficiência não é intrínseca a seus corpos e mentes diferentes, mas que está nas barreiras impostas pela sociedade. Acredito perfeitamente na possibilidade de construção desse pensamento crítico logo nos primeiros anos de vida de uma criança, e refletir em quanto sofrimento ele pode evitar ao ressignificar o sentido dos obstáculos. Esses novos sentidos, não somente dão uma outra perspectiva para a construção da autonomia e autoestima, mas modificam o comportamento de adaptação pessoal/resiliência em direção ao comportamento de transformação da realidade.

2.3.4 Leituras fora dos padrões

A experiência narrada por Mariana na história “Uma ledora e um leitor numa mesma leitura” representou um marco para a definição e o desenvolvimento desta pesquisa. Ao propor conversar com os participantes sobre as nossas experiências de letramento, a partir do uso de tecnologia digital assistiva, eu imaginei que em algum momento teríamos histórias de leitura, já que lemos a todo tempo em nosso dia a dia, seja através do computador ou do celular. Eu esperava experiências cotidianas em nosso trabalho e na vida pessoal, mas eu não esperava que vivenciaríamos juntos práticas de leitura.

Quando conversei com Mariana pelo WhatsApp, naquela manhã do quarto encontro, sugerindo-lhe que lesse sua história da experiência em um processo seletivo no encontro da noite, eu não estava propondo a ela que nos proporcionasse uma experiência de leitura em voz alta, para depois discutir em minha pesquisa. Naquele momento, eu apenas pensei que se o texto era dela e, se ela estaria presente, nada melhor que ela mesma lesse. Só comecei a pensar na intensidade daquela experiência quando Mariana se mostrou receosa quanto à leitura em voz alta, porque lembrei das minhas próprias experiências frustrantes nesse sentido (uma delas narrada na segunda história). Até pensei em adiantar para Mariana aquelas duas dicas que Suzana me apresentou, sobre reduzir a velocidade do leitor e depois quebrar as linhas a partir das pontuações, mas decidi não o fazer, porque imaginei que poderia ser uma experiência interessante a ser vivenciada no nosso grupo. Ao tomar essa decisão, eu me dei conta de que se aquele diálogo ocorresse fora do contexto da pesquisa, eu logo lhe adiantaria as dicas para uma leitura mais fácil em voz alta. De algum modo, eu queria vivenciar aquela expectativa, embora soubesse que Mariana, conhecendo ou não aquelas dicas, ainda assim seria uma experiência de leitura.

O que aconteceu naquela noite me marcou bastante, pois me dei conta de que estávamos juntos não apenas para compartilhar experiências do passado, mas para construirmos uma nova história, de leitura, de letramento, de aprendizado. Naquele dia, eu refleti muito sobre essa forma particular de ler e sobre o medo e ansiedade de Mariana, que também eram meus, de Suzana e de Flávio. Talvez sentimentos comuns entre as pessoas com deficiência visual.

Mariana estava muito preocupada em atingir o padrão de leitura considerado

bom e adequado. Mesmo ciente que as pessoas, em geral, leem diariamente através de recursos digitais, ela sabia que, no seu caso, tinha algo mais. Mesmo utilizando um computador comum e um fone de ouvido, aparentemente nada diferente das pessoas que enxergam, entre o texto e a sua voz, existia um mediador que também lia em voz alta. Ela ouvia do leitor uma leitura mecânica, mas a sua não poderia ser da mesma forma. Os pontos de exclamação, de interrogação, as vírgulas, as frases entre aspas e o texto em si, conduziam-na a diferentes expressões e entonações de voz, a traduzir emoções e sensações impossíveis de serem ignoradas, especialmente lendo um texto que trazia uma experiência sua tão marcante.

Dito isso, o leitor sempre estava algumas frações de segundo à sua frente e, muitas vezes, quando ele terminava uma linha, ela precisava voltar no início da mesma, porque perdera as últimas palavras. Por isso, no decorrer da leitura, ela fazia muitas pausas, tropeçava em algumas palavras e fazia pontuações indevidas, tentando corrigi-las mais adiante. Talvez para uma pessoa que ouvisse a leitura de Mariana fora daquele contexto, faria logo um julgamento acerca da qualidade daquela leitura. Poderia lhe parecer como uma criança aprendendo a ler, embora ela já seja uma profissional, com formação de nível superior e inúmeras práticas significativas de leitura ao longo de sua vida. O desconforto de Mariana era visível e fiquei pensando se ela estaria fazendo suposições sobre o pensamento de quem a ouvia, talvez porque eu mesma já fiz esse tipo de suposições, tais como: “O que pensam meus colegas desse tipo de leitura?”, “Estariam pensando que eu não sei ler?”.

A autora Mello narra suas experiências em conflitos semelhantes, na posição de professora que convivia com a baixa visão:

A ligeireza de outrora não mais existia e a leitura lenta parecia ter me levado de volta aos tempos de alfabetização, pois muito se assemelhava ao processo de leitura oral de alunos da pré-escola, que leem, em geral, lentamente e sem muita segurança, além de apresentar uma pontuação prejudicada. (MELLO; VIAN JÚNIOR; p. 52, 2019).

Ela conta, ainda, que com o tempo entendeu que seus colegas precisariam aprender a respeitar seu ritmo de leitura, e ela mesma precisaria aceitar o seu jeito novo de ler. Nessas situações, parece que nós, leitores, precisamos lidar com os conflitos de nós mesmos em duas perspectivas. Primeiramente, nos sentimos incomodados com a própria leitura, não reconhecemos a leitura lenta, sem fluência e mal pontuada como a leitura que outrora aprendemos a fazer “adequadamente”. A

questão é que não se trata de saberes não construídos, mas de vivenciar condições impeditivas de concretização desses saberes. Lidamos ainda com outra espécie de conflito, imaginando o julgamento de quem nos ouve – no caso da leitura em voz alta – que poderá atribuir o nosso desempenho na leitura a um não saber, sem a sensibilidade necessária para perceber a realidade da situação. Essas suposições sobre o julgamento do outro não são meras imaginações, basta recordarmos como fomos treinados a ler na infância e que tipo de leitura era e ainda é considerada boa e adequada.

Com o tempo, passamos (incluso a mim mesma, Mariana e mesmo Mello - a partir de seus textos – e, quem sabe, incluindo outros leitores com deficiência visual) a reconhecer o novo jeito de ler como uma leitura genuína, que não precisa ser adequada aos padrões consagrados socialmente como bons, e passamos até mesmo a questionar esses padrões porque eles excluem muitas leituras e leitores. Com o tempo, deixa de ser tão importante o julgamento do outro - ainda preso aos padrões excludentes de leitura - e chegamos a considerar sua mudança de pensamento ao experimentar leituras diferentes. São leituras aparentemente ruins, mas sem relação com o nível de escolaridade ou subdesenvolvimento de certas competências sociais. Não penso que as práticas de leitura devam ser desestimuladas, contemplando-se a fluência, as pontuações, o ritmo, a tonalidade e outros aspectos. Todavia, acredito na possibilidade de ensinar tudo isso, considerando-se as experiências individuais e as condições temporárias e permanentes de cada leitor.

Enquanto Mariana lia durante o nosso terceiro encontro de pesquisa, eu pensei sobre o quanto ainda precisamos de entendimento acerca dessas singularidades, e o quanto elas precisam ser discutidas entre nós e as pessoas que enxergam. O leitor de telas, certamente, nos oferece inúmeras possibilidades que há pouco tempo nos eram totalmente inacessíveis, mas é preciso estudar e discutir aquele tipo de leitura que estávamos acostumados. Tínhamos naquele dia, uma leitura fluente em Braille, apresentada por Mariana, evidenciando seu conforto, seu pleno conhecimento daqueles processos de leitura tátil. Depois ela passa a ler com o leitor de telas. E se não existisse essa outra possibilidade? Provavelmente não teríamos a leitura do seu texto completo, já que ela não o transcreveria inteiro em Braille. Era importante pensar nisso e como esses recursos nos oferecem possibilidade de estarmos juntos em um ambiente virtual e podermos compartilhar experiências, e até mesmo ler uns para os outros.

Quando Suzana considerou interessante que Mariana seguisse aquela mesma dinâmica de leitura em outras ocasiões para pessoas que enxergam, eu me coloquei a imaginar algumas possibilidades. Eu não compartilhei meus pensamentos com o grupo, mas fiquei questionando se Mariana fizesse o mesmo, lendo primeiro em Braille e depois com o leitor de telas, em outras circunstâncias, que tipo de reflexão e conclusão poderia acontecer? Talvez, para muitos, só reforçaria a ideia de que somente o sistema Braille garante a fluência na leitura para as pessoas com deficiência visual. Talvez outros se concentrariam apenas nas dificuldades de se ler em voz alta, ao mesmo tempo em que se ouve uma leitura mecânica paralela. Talvez pensariam logo em resolver “esse problema”, de forma a manter o padrão de leitura aceito como bom e adequado. Porém, ainda existe a possibilidade de esses apenas considerarem a experiência em seus desafios, dificuldades, armadilhas e aprendizados. Prossigo, então, tentando desempacotar tantos sentidos, ciente de que jamais serão esgotados nas subseções que se seguem.

Antes de abordar os temas das próximas seções, sinto necessidade de esclarecer uma questão de linguagem, porque ela já apareceu nas linhas acima, que é a minha dificuldade para decidir que termos utilizar: “ledor” ou “leitor” de telas? A partir deste momento, utilizarei as expressões “ledor/ledores de tela” para me referir aos recursos de síntese de voz disponíveis para as pessoas com deficiência visual em computadores, tablets e celulares. Destaco que nos documentos governamentais e na literatura em geral sobre o tema, a expressão convencional é “leitor/leitores de tela”.

Após a experiência do quinto encontro, como pesquisadora, me sinto comprometida a assumir doravante a expressão que se mostrou coerente com o sentido do ser ledor e do ser leitor. Assim, com exceção das citações de outros autores referentes aos recursos de síntese de voz, utilizarei, no texto desta tese, a palavra leitor e suas variações sempre para me referir à *pessoa que se apropria das práticas de leitura e não mais aos recursos eletrônicos de síntese de voz*. Decidi não ignorar esses sentidos porque eles perpassam toda a discussão deste capítulo, surgindo de modo direto e indireto nas experiências de leitura dos participantes.

2.3.5 Pelos olhos, pelos ouvidos ou pelo tato, o que é leitura?

Muitos estudiosos já se dedicaram ao tema da leitura sob uma diversidade de

ideias e de perspectivas, mas nossas histórias permitiram o despertar de aspectos, para mim novos, inquietando-me profundamente. Cito as concepções de leitura relacionadas à mediação de três sentidos: a visão, o tato e a audição. Notei não se tratar do desejo de trazer um novo conceito ou concepção de leitura, mas de atribuir importância às experiências que nós, participantes, não estávamos acostumados a fazer e quando nos deparamos com elas se tornou impossível deixá-las de lado. As práticas de leitura via Braille e via ledores de tela perpassam o tempo todo o despertar dessas concepções de leitura que conduzem às discussões das seções seguintes.

Foi a partir do quinto encontro, conforme narrei em “Quem é o leitor e quem é o leitor?”, que percebi as concepções de leitura atravessando nossas experiências. Depois daquele encontro, muitas memórias me vieram à mente. Quando Flávio falou do seu entendimento sobre o ler através de um leitor de telas, recordei de muitas falas de outras pessoas com deficiência visual que cruzaram meu caminho nos últimos anos.

As participantes que entrevistei durante a pesquisa de mestrado (PORTES, 2013), por exemplo. Para elas, “ouvir” um livro pelo leitor de telas não seria o mesmo que ler, e que o ler só de fato aconteceria quando a pessoa tem um contato direto com a leitura, e que esse contato está relacionado ao ler com os olhos ou sentir com o tato. Na ocasião do mestrado esses aspectos não foram investigados, porque as práticas de leitura não constituíam meus objetivos de pesquisa. Na ocasião, atribuí suas falas às ideias mais ou menos comuns que estamos acostumados a ouvir nas vivências cotidianas com as pessoas com deficiência visual. Assim, o pensamento de Flávio expresso em nosso quinto encontro até certo ponto me parecia comum, mas também era novo, porque eu desejava investigar os sentidos da sua concepção de leitura quando a dividia em dois momentos, para se referir à leitura pelos recursos de síntese de voz: um para ouvir e outro para ler propriamente.

Por outro lado, Suzana e Mariana apresentavam outras perspectivas de leitura, embora eu tenha percebido certa insegurança nas suas falas, como se estivessem falando de algo que ninguém fala, de algo que não estão acostumadas a ouvir no dia a dia. A partir das participações de Mariana, Flávio e Suzana, indaguei-me sobre as diferenças entre o entendimento de cada um sobre a leitura, que pareciam relacionadas às experiências que lhes constituíam enquanto leitores desde a infância. Recordei que Mariana era a única que nunca havia acessado a leitura através da visão. Ela conheceu a leitura e a escrita através do sistema Braille, ou seja, através

do tato. Suzana e Flávio conheceram primeiramente a escrita comum, à tinta, e só na adolescência, quando a limitação visual se acentuou, que eles se apropriaram do sistema Braille. Isso significa que, primeiramente, acessaram a leitura através da visão e depois através do tato. Quanto a mim, sou a única do grupo que nunca se apropriou da leitura pela via tátil. Apesar dessas diferenças todos nós temos algo em comum: todos acessamos, em algum momento, a leitura pela via auditiva, tanto por meio dos ledores humanos quanto por meio dos ledores de tela. Temos, assim, a mediação de três sentidos: visão, tato e audição nessas experiências.

Senti-me intrigada diante essa diversidade de experiências pensando se e em como ela afetaria a diferença de entendimento acerca da leitura, conforme apareceu durante nosso quinto encontro. Assim, precisei voltar-me para outras experiências que nós já tínhamos contado em outros momentos como a história de Flávio em “O terceiro dia de aula”, a história de Mariana em “Um empurrão para um novo tipo de leitura” e a história de Suzana em “A última leitura antes da defesa”. Também as minhas histórias de tentativas de aprendizagem do sistema Braille, e as outras de minhas práticas de leitura com os ledores de tela. São histórias bastante significativas que me ajudaram a compreender a experiência do quinto encontro. Nessas histórias, expressamos nossos sentimentos que experimentamos quando passamos a ler através dos ledores de tela, falam das nossas motivações, dos conflitos vivenciados, de expectativas e de concepções de leitura.

Narrar essas histórias foi um verdadeiro desafio para mim, porque todas têm uma infinidade de temas relacionados à leitura e outros tantos relacionados indiretamente. Percebi, ainda, que cada um atribuía destaque diferente às suas experiências de leitura em determinado tempo da vida, e que eu não deveria omitir essas singularidades em nossas histórias. Enquanto cada participante contava suas histórias de como suas práticas de leitura por meio dos ledores de tela se desenvolveram, o sistema Braille aparecia o tempo todo. Ainda que ele não constitua meu objetivo principal de pesquisa, ele entrava em cena a cada história contada, e eu fui percebendo que os sentidos da leitura mediada pelos recursos de tecnologia digital assistiva se cruzavam com os sentidos das experiências de leitura anteriores.

Principalmente as histórias de Flávio apontam diferenças entre a leitura via Braille e a leitura via ledores de telas que, para ele, determinariam até mesmo o que é e o que não é leitura. Ele apresenta essas ideias primeiramente no seu comentário quando Mariana narra sua experiência de leitura em nosso terceiro encontro de

pesquisa, descrevendo seus incômodos ao realizar uma leitura simultânea à leitura do leitor de telas. Flávio disse que esse tipo de leitura envolve o desenvolvimento de certas habilidades, como acontece com os radialistas com deficiência visual que segundo ele “falam ao microfone reproduzindo o que estão ouvindo do leitor pelo fone de ouvido”. Naquele dia eu não tinha certeza se Flávio tinha clareza sobre o que dizia acerca desses radialistas, que estariam apenas falando/reproduzindo, não estariam lendo. Pensei que poderíamos falar mais sobre isso em outro momento e, assim, no quinto encontro ele fala da leitura com o leitor de telas, dividindo-a em dois momentos: um para ouvir e outro para ler. Também na segunda parte da história “O terceiro dia de aula”, ele destaca sua sensação de maior proximidade com o texto ao ler através do papel seja em Braille ou em material ampliado.

Mariana e Suzana apresentaram perspectivas de leitura diferentes de Flávio, mas em alguns momentos notei conflitos relacionados à leitura realizada através dos ledores de tela em suas histórias. Suzana se reconhece leitora, lendo pelos ledores de tela, mas ela também fala da necessidade de um certo “contato” com o texto escrito, e o relaciona à leitura tátil afirmado que o seu sonho é poder ter uma linha Braille. Na história em que Mariana narra sua experiência ruim durante um processo seletivo, ela conta como não lhe permitiram o acesso direto à escrita pelo sistema Braille, e de como isso prejudicou seu desempenho nas provas. Ela destaca sua tristeza por deixar a leitura em Braille de lado nos últimos anos. Recordo ainda a leitura realizada por ela em voz alta durante o terceiro encontro de pesquisa, preferindo realizá-la em Braille. Ela só leu a segunda parte do texto aquele dia pelo leitor de telas porque não conseguiu transcrever o texto inteiro para o Braille.

Considero o envolvimento de muitos outros aspectos nessas experiências de leitura, tal como as particularidades da leitura em voz alta, a voz do leitor, as competências sociais de leitura, a subjetividade individual, mas é importante compreender essas experiências considerando outras ideias difundidas socialmente

Desta maneira, consigo perceber a defesa pelo que chamam de acesso direto à leitura como parte de um discurso, que busca valorizar o processo de decodificação para além dos momentos iniciais da alfabetização. Refiro-me aqui à decodificação como aquele processo mecânico que transforma sinais gráficos em fonemas e grafemas e que constitui o processo de alfabetização.

Ao dividir a leitura em dois momentos, comprehendo que o participante Flávio atribuía ao ouvir uma função passiva de recepção dos sons já decifrados pelo leitor

de telas e que, em um segundo momento, ele estaria interpretando o texto lido pelo leitor, ou seja, estaria de fato lendo.

Assim, parece-me que Flávio atribui mais importância à experiência sensorial que às suas práticas sociais como leitor. Ele reconhece a função puramente mecânica do leitor que lhe proporcionaria somente a escuta, e depois reconhece a si mesmo como leitor - em um segundo momento. Porém, fragmentar uma prática de leitura em duas partes: escuta/decodificação e leitura/fruição me causa estranhamento, mesmo considerando a mediação de um sistema eletrônico como o leitor de telas. Quando estamos diante de um texto com o objetivo de desfrutar do seu conteúdo, enxergar, ouvir ou tocar os sinais gráficos, não é o mesmo que ler?

Ler, sem dúvidas, extrapola esta dimensão sensorial, mas penso que essas noções de leitura, como as trazidas por Flávio, têm relação com algumas especificidades desse tipo de leitura, as quais são pouco discutidas socialmente, e parece-me ainda não ter despertado o interesse de grande parte dos pesquisadores da área, dada a escassez de discussões críticas e com embasamento científico sobre o tema.

Para continuar dando voz às nossas experiências, continuo valorizando os sentidos que elas me possibilitam compor e discutir sobre essas especificidades, para mim muito valiosas independente de encontrar respostas para tudo que elas me levam a questionar.

2.3.6 O futuro desconhecido

Quando Mariana expressa sua tristeza na história “Um empurrão para outras práticas de leitura”, ao se distanciar do sistema Braille por uma questão de necessidade, e Flávio também fala dessa necessidade na vida profissional, eles contam como suas experiências de vida são ressignificadas pelas mudanças sociais, e não escondem o receio de que tais mudanças poderiam esconder um futuro desconhecido e incerto. Mariana chega a perguntar ao final de sua história “Como poderíamos encaixar o Braille nessa vida alucinante de hoje?”. E a sua pergunta me instiga a fazer outra: “Porque ele deveria ser encaixado?”.

Há um receio latente de que o Braille caia no esquecimento e de que tal coisa precise ser evitada em nome da preservação de uma memória social, construída ao longo de duzentos anos, desde sua invenção. A pergunta de Mariana também sugere

o receio da perda de uma memória afetiva pela importância do sistema Braille na sua vida. Seu cotidiano revela-lhe que só utiliza o Braille para ler as caixas de remédio ou fazer pequenas anotações, e ela também admite que não dá para armazenar o material de leitura em Braille na sua casa. Diz ainda que suas práticas de leitura e estudo são todas realizadas através dos ledores de tela, mas ainda assim ela insiste que o Braille não pode desaparecer.

Mariana chega a dizer que ficou chocada ao saber de pessoas nascidas sem enxergar que desconhecem o sistema Braille. Para ela essas pessoas perderam uma grande oportunidade de terem suas vidas completamente ressignificadas e, com isso, Mariana desconsidera outras possibilidades que ela mesma já experimenta, através dos recursos de síntese de voz.

Flávio chega a admitir sua utilização dos ledores de tela somente porque não lhe restam opções, mediante suas necessidades no trabalho, e que prefere mesmo é a leitura no papel, seja em Braille ou através de fontes ampliadas. Ele justifica essas preferências alegando possíveis falhas à tecnologia, o que seria menos provável com as leituras realizadas via Braille ou através dos ledores humanos.

Flávio parece sentir maior segurança naquilo que pode ser visto/tocado e que, portanto, seria menos falível que os recursos eletrônicos, dos quais dependem os ledores de tela. Estes, segundo Flávio, poderiam inclusive lhe prejudicar durante a realização das provas em processos seletivos, conforme exemplificou na história “O meu desejo de aprender o sistema Braille”.

Em se tratando do sistema Braille, Almeida (2008) aponta vários fatores relacionados à leitura tátil e ao armazenamento do material em Braille que sinalizam dificuldades, e até mesmo impedimentos. Para a realização de uma boa leitura tátil é preciso manter a integridade dos dedos das mãos e evitar a exposição ao frio, porque os dedos gelados prejudicam a percepção dos pontos Braille. Existem também limitações quanto à abrangência da percepção tátil, que se resume ao alcance dos dedos, enquanto a visão tem uma percepção muito mais ampla, ou seja, ela capta não somente o que está à frente, mas elementos do entorno (ALMEIDA, 2008). A autora prossegue dizendo que os pontos Braille se desgastam com o passar do tempo, além de que é necessário muito espaço para armazenamento do material (Mariana também fala disso em suas histórias). Em geral, o texto impresso de uma única página a tinta ao ser transscrito para o Braille exige três ou quatro páginas.

São muitas particularidades do sistema Braille que indicam falhas

possivelmente determinantes para o não acesso à leitura das pessoas com deficiência visual. Figueiredo e Kato (2019), ao realizarem suas pesquisas sobre a educação dessas pessoas, descobriram que, em muitos municípios brasileiros, o sistema Braille não constitui o repertório da maioria dos professores, restando aos estudantes com deficiências visuais apenas a experiência de inclusão como ouvintes. Entendo se tratar de um problema importante nas situações, em que o sistema Braille seja o único meio de acesso à leitura e à escrita dos estudantes.

Assim, existem várias perspectivas para o reconhecimento de que o sistema Braille pode falhar tanto quanto qualquer outro sistema/recurso de leitura e escrita. Considero que o mais importante não é apontar qualquer desses recursos como mais ou menos fálieis, como se precisássemos justificar a todo instante porque escolhemos ler desta ou daquela maneira. As nossas histórias vão muito além dessa perspectiva de escolhas, baseadas em pontos positivos e negativos do sistema Braille e dos ledores de tela. Elas falam de conflitos mediante às novas práticas de leitura fora dos padrões, falam de novas competências sociais, de exclusão/inclusão, de pertencimento, de desejos e de sonhos.

Desta forma é importante enfatizar os receios de Flávio, de Mariana e de Suzana tentando entender como eles se manifestam em suas experiências como leitores e também como eles próprios atribuem sentidos aos seus receios e conflitos. Parece-me que estão envolvidos com o desejo de não validar a ideia de que os recursos de tecnologia digital assistiva estariam se sobrepondo às práticas leitoras das pessoas com deficiência visual via Braille. Parece que o receio se estabelece na ideia de que, a qualquer momento, as crianças deixarão o sistema Braille cada dia mais cedo, até chegar o momento em que aquele “ contato direto à leitura”, “ aquela base que determina todas as condições de leitura complementares” seja completamente descaracterizada. Esta pesquisa não me oferece condições de investigação desses aspectos, nem para concluir que uma pessoa ou criança com deficiência visual possa iniciar e prosseguir como leitora plena, através dos recursos de síntese de voz. Entretanto, o que estou investigando questiona muito do que está posto como leitura para quem não lê pelos meios convencionais.

Ao deter-me nessas reflexões interpreto as práticas de leitura de nós, participantes, como experiências que repercutem os longos anos de vivências, alimentadas por discursos e práticas de leitura “consagradas” como intrínsecas e fundamentais a todas as pessoas com deficiência visual. Aquelas experiências

dissonantes nos causam estranhamentos, nos deixam inseguros, nos conclamam a retornar ao conforto às práticas comuns, que não provocam tantos conflitos.

Admito, porém, a diversidade em nossos conflitos. Não sinto a mesma tristeza de Mariana, não sinto o desejo de Suzana por voltar a ler em Braille e não sinto o desconforto de Flávio ao deixar o papel para “ler”. Talvez isso ocorra porque nunca fui leitora através do sistema Braille, ele não marcou positivamente nas minhas práticas de leitura. Ainda assim, não fui privada das experiências difíceis quando me dei conta de que não me apropriaria do sistema Braille, como seria “próprio” de uma pessoa com deficiência visual. Agora comprehendo que esses conflitos, trazidos desde a introdução desta tese, e em especial na história “naquela noite”, dizem muito do receio do “futuro desconhecido” quando nos distanciamos das práticas comuns. Os meus conflitos não ocupam o mesmo lugar que ocupam os conflitos nas experiências de vida dos demais participantes, os seus sentidos são individuais, mas suas raízes se encontram nas relações sociais que nos envolvemos, e no pensamento dominante sobre o que significa ler para quem não enxerga.

2.3.7 Limites e possibilidades da leitura pelo ouvido

Nestes momentos em que me volto para as histórias contadas em nossos encontros, consigo me aproximar das experiências vividas com outro olhar, que me possibilita não somente questionar, mas encontrar pontos de apoio para compreender as narrativas de nós, participantes. Volto-me para possíveis diferenças que podem atravessar essas práticas de leitura.

Suzana apresenta várias especificidades nas suas práticas de leitura pelos ledores de tela, sugerindo o desenvolvimento de novas competências, até certo ponto características do contexto dos leitores com deficiência visual, usuários dessas tecnologias, mas também características do contexto geral das práticas sociais de leitura mediadas por tecnologias digitais dos dias atuais. Pensar nessas competências me ajudam compreender que cada leitor pode desenvolver estratégias que lhe possibilite um contato mais próximo do texto digital, sendo que este não pode ser tocado fisicamente, mas pode ser sentido/percebido de outras formas e também construído/reconstruído, conforme as necessidades individuais e coletivas.

Suzana descreve, na história “Novas práticas de leitura”, como ela faz um fichamento lendo um texto pelo leitor de telas, o que chamou muito minha atenção,

porque faço exatamente o mesmo e nós duas nunca conversamos antes sobre isso. Ela conta como seleciona trechos do texto que lê, copia e cola em outro arquivo, faz as devidas referências e depois constrói seus textos acadêmicos. Ela inclusive deixa claro que isso só é possível a partir de um texto lido no formato eletrônico e que possa ser lido linha a linha, palavra por palavra, letra a letra, pelo leitor de telas.

Suzana manifesta sua preferência por esse tipo de leitura em função das necessidades acadêmicas e sua não preferência pelos audiobooks, um tipo de formato que embora possa ser acessado/ativado por um leitor de telas, não permite o controle da leitura por linhas, palavras e letras, bem como não permite entender claramente os inícios e fins de parágrafos, os tipos de fontes utilizadas e nem a seleção de trechos com as devidas referências de páginas.

Os audiobooks são livros gravados por um leitor, que geralmente o faz para leituras futuras de pessoas com deficiência visual. Foram muito populares antes da difusão dos leitores de tela, pois são uma forma de perpetuar a atuação de um leitor humano que pode ler para várias pessoas em tempos e lugares diferentes, bastando reproduzir e disponibilizar a gravação.

Quando conheci o computador e o leitor de telas Virtual Vision, no ano de 2005, eu encontrava uma imensidão de audiobooks, disponíveis nas bibliotecas virtuais de muitas instituições voltadas para a educação das pessoas com deficiência visual. Li muita coisa nesse formato e me senti maravilhada por ter um leitor à minha disposição a qualquer momento que desejasse ler, bastava acionar a gravação de onde tinha parado na última vez. Com o passar dos anos ocorreu uma redução significativa dos audiobooks disponíveis para download, e só agora, ao reviver essa experiência, consigo perceber que isso não me incomodou, e na época nem percebi essa redução acontecendo. Penso que isso se deu em parte pelo uso crescente dos leitores de tela pelas pessoas com deficiência visual, que como eu, descobriram um outro jeito de ler, com mais autonomia e controle da leitura.

No entanto, os audiobooks não desapareceram completamente e, na maioria das vezes, são livros literários. Existem, inclusive, alguns movimentos no Brasil que visam a construção e divulgação de audiotecas, como forma de estímulo à leitura das pessoas com deficiência visual e, por vezes, vejo-me incomodada com tais iniciativas. O problema não está na iniciativa, mas na falta de correspondência entre os gêneros a serem gravados com o objetivo dos leitores. Por exemplo, ler poemas, romances, biografias, não pressupõe os mesmos objetivos que a leitura de artigos, teses,

dissertações e livros acadêmicos. É preciso, assim, adequar os formatos conforme os objetivos da leitura de textos literários e textos acadêmicos, para evitar confusões sobre o que significa ler um livro digital pelo ledor de telas e ler um livro gravado, o audiobook.

Mariana, em sua história “A voz de Maria”, manifesta também suas inquietações ao mesmo tempo em que traz à tona as diferenças que apontei. Ela só decide ler o seu livro sobre neurociência no formato audiobook, pois não consegue as condições necessárias para ler pelo ledor de telas.

Em ambas as possibilidades de acesso ao texto, considero que existe leitura genuína e que, mesmo através do audiobook, o leitor não é mero ouvinte, não há somente uma escuta do texto. O que ocorre são diferenças de acesso ao texto escrito, que podem ser importantes ou não para o leitor. Se desejo desfrutar da história e tão somente do prazer de ler um livro, busco por um texto literário, e neste caso não é tão importante conhecer em detalhes toda a estrutura de escrita do texto, o que pode me levar a escolher ler um livro gravado/audiobook. Por outro lado, se o meu desejo é estudar um determinado tema e registrar os conhecimentos construídos, procuro por um texto acadêmico, e nesse caso preciso lê-lo através de um ledor de telas para ter pleno controle da leitura, conforme narrou Suzana em sua história.

Sem dúvidas, outros leitores com deficiência visual têm preferências diferentes, mas as nossas experiências podem apoiar a compreensão dessas diferenças e, quem sabe, até explicar parte das ideias confusas que atribuem às leituras pelos ledores de tela momentos de apenas escuta, sem contato direto com o texto.

Entendo se tratar muito mais de uma questão de objetivos e de necessidades do que estabelecer o que é ou não é leitura, o que é e não é acesso direto.

No entanto é possível admitir que esse “acesso direto” pode ser assim denominado por alguns leitores, devido às possíveis diferenças entre a leitura pela percepção auditiva em relação à percepção visual e tátil. As nossas histórias não me possibilitam um estudo detalhado desta perspectiva, mas elas trazem especificidades e diferenças importantes. Os incômodos de Flávio e as particularidades deflagradas por Suzana e Mariana, em suas práticas de leitura, me ajudam a compreender que, quando lemos através de um ledor de telas, nos concentramos mais nos sentidos daquilo que ouvimos/lemos. Embora seja possível interromper o ledor e conferir a grafia das palavras, nós, leitores, voltamo-nos muito mais para os sentidos, para a interpretação do conteúdo. Já aquele que lê pela via tátil ou visual, a decodificação e

a interpretação parecem acontecer de modo simultâneo, talvez em um nível automático.

Pode ser que a percepção tátil e visual permitam ao leitor um conhecimento maior e detalhado da escrita, estrutura lexical, formatação do texto e outros detalhes. Suzana fala do bip do leitor de telas NVDA, que denuncia erros na grafia das palavras e de como pode ser importante durante a leitura, já que enquanto lemos pelo ouvido nem sempre é possível perceber todos os equívocos/erros na grafia das palavras.

Suzana cita o exemplo da palavra “intersecção”, que é grafada com “c” antes do “ç”, porque o leitor de telas não lê e discrimina ao mesmo tempo a grafia das palavras, do mesmo modo que não o faz um leitor humano. O som de “casa” com “s” e “caza” com “z” é igual ao ser ouvido. Da mesma forma as palavras “seção” com “ç” e “sessão” com “ss”, embora tenham sentidos diferentes. Assim, da mesma maneira que precisamos interpelar o leitor humano quando queremos saber como as palavras são escritas, precisamos fazer com o leitor de telas, interrompendo e controlando a leitura através das setas, lendo letra a letra, palavra por palavra, como descreveu Suzana em “Novas práticas de leitura”.

Estas particularidades, para alguns, como para Flávio, podem significar um contato indireto com o texto, porque com a leitura visual e tátil a percepção da escrita ocorre simultaneamente à percepção dos sentidos. Entretanto, nos prendermos a essa perspectiva das diferenças não me parece nada relevante, frente aos resultados finais de quem lê ou escreve. Podemos cometer erros ao escrever com um leitor de telas e não os perceber enquanto lemos pelo ouvido? Certamente que sim, mas isso nos impede de corrigi-los? Por outro lado, os leitores pela percepção tátil e visual não cometem erros de escrita? Por acaso são capazes de descrever como cada palavra que leram está grafada ao final de suas leituras? Não precisariam também de uma atenção especial que lhes permita fazer pausas, retornar ao texto para certificar determinadas palavras?

O bip do leitor de telas, citado por Suzana em “A última leitura antes da defesa”, é um recurso não disponível para os leitores pela percepção visual e tátil, e eu o interpreto como um benefício, uma possibilidade a mais, frente às outras limitações/diferenças. Porém ele não indica outras coisas, como por exemplo a formatação de parágrafos, tipos de fontes, alinhamento, cores e outros mais. É possível utilizar comandos específicos dos leitores de tela para identificar e realizar todo tipo de formatação, mas essas especificidades são próprias do mundo visual e,

da minha experiência, digo que não me sinto segura em entregar um texto acadêmico sem que alguém analise visualmente os detalhes da formatação.

Tem certas coisas, como os marcadores de texto que Suzana cita na história “Novas práticas de leitura”, que não são adequados para quem lê com os ledores de tela; é preciso considerar outro tipo de marcação, coisas que as pessoas que enxergam não estão acostumadas a fazer e que por vezes nos fazem sentir de fora.

Nos sentimos de fora, não por falta de alternativas, mas porque são desconhecidas, não somente por quem lê visualmente, mas pelos próprios usuários dos ledores de tela que ainda não exploraram todas as suas possibilidades. O desconhecimento pode vir de uma concepção de leitura que não lhes permita abertura para conhecer o novo, pode vir das necessidades que cada leitor tem ao longo da vida, das suas práticas sociais na vida acadêmica e profissional. Daí a importância de colocar em evidência essas particularidades de forma a oportunizar ao maior número de pessoas, com e sem deficiência visual, experiências diversificadas de leituras através de recursos diferentes, de formatos e de gêneros literários em contextos também diversificados.

2.3.8 A voz do leitor e a voz do leitor

Após a história “Quem é o leitor e quem é o ledor?”, eu trouxe duas pequenas histórias minhas, recordadas do tempo em que lia com a minha mãe, até aos momentos em que lia com um leitor profissional. Elas estão junto às histórias de nossos encontros, porque eu as contei para Mariana, Flávio e Suzana enquanto conversávamos e compartilhávamos uns com os outros nossas experiências de leitura. São histórias que me vêm à memória para pensar nos sentidos da leitura mediada pela voz humana, primeiramente, para depois buscar pelos sentidos da leitura pela mediação tecnológica, tal como foi questionado na narrativa do quinto encontro com os participantes da pesquisa. Assim, ao trazer as sutilezas da voz humana e da voz sintetizada, introduzo propriamente a discussão sobre o leitor e o leitor, e as fronteiras que ora lhes aproximam ora lhes distanciam, nos sentidos que ocupam em nossas experiências de leitura.

A história “Ela ledora, ela leitora e eu leitora” me remete ao sentimento de ser leitora desde a infância. Era minha mãe quem acessava o texto através dos seus olhos, das suas mãos que tocavam o papel para virar as páginas, para entender como

o livro se dividia em capítulos, títulos e subtítulos. Era ela quem acessava a escrita das palavras e decidia quando queria iniciar ou terminar a leitura, onde e quando ler. Tudo que eu tinha daquele momento de leitura era a sua voz que chegava até mim, através de diferentes velocidades, timbres e entonações, nuances, também escolhidas por ela. Eu não questionava as escolhas da minha mãe durante a leitura, desde as mais primárias às mais sutis como aquelas pertinentes às interpretações. Muito pelo contrário, aqueles momentos de leitura com minha mãe eram de puro prazer e euforia, talvez pelo afeto que nos unia, e também porque ela não lia apenas para si ou apenas para mim. Que ela lia para si era evidente, porque ela trazia em sua voz todas as emoções do que lia. Ela era uma grande leitora desde sua infância, e quando era leitora para mim, através de sua voz, eu desfrutava todo o prazer da leitura. Mesmo não tendo entendimento naquela época, penso que minha mãe estava formando uma leitora a partir daquelas práticas de leitura e dos laços que nos prendiam e me marcavam para sempre. Serra (1999) diz que só um leitor pode formar um leitor, e percebo que minha mãe cumpriu papel preponderante na minha formação de leitora.

O leitor em potencial é único e, por isso, só pode ser formado um a um. Não se formam leitores em série. E só um leitor forma um leitor. Ler no livro o texto literário para o outro, criança, jovem ou adulto, partilhando a emoção de cada palavra, através da voz e do movimento, desperta o interesse pela leitura e demonstra afeto e atenção, explicitando a forte relação entre literatura e emoção, entre um leitor e outro leitor. (SERRA, 1999, p. 48)

As afirmações de Serra (1999) são muito apropriadas para os programas de formação de ledores e de leitores, mas elas me levaram a reflexão sobre a importância das experiências não escolares e de como podem contribuir com as experiências escolares. No meu caso o afeto e o encantamento que me envolviam e me tornavam leitora, motivaram minha trajetória para muito além da vida escolar. Vejo-me pesquisando práticas de leitura e buscando contribuir para estimular experiências produtivas, como as minhas durante a infância, para que outras crianças com deficiência visual alcancem muito mais do que alcancei. Acredito que a intensidade com que me volto para a temática da leitura está relacionada à deficiência visual e às particularidades de quem lê sem o recurso da visão. Mas comprehendo parte dessa intensidade como resultante das experiências significativas de leitura junto a minha mãe, e agora percebo o quanto elas me ajudam a compreender as experiências vividas pelos e com os participantes desta pesquisa.

Na história “Ela ledora, ela não leitora e eu não leitora” há a figura do ledor que atua profissionalmente, uma figura bastante comum na vida das pessoas com deficiência visual, principalmente em processos seletivos, e era exatamente isso que acontecia na história. Embora eu tenha tido experiências boas com outros ledores, eu escolhi trazer a experiência com a ledora do vestibular, por compreender que, para além do ato de se ler para o outro, existem vários aspectos nesse tipo de leitura importantes para que o ouvinte se veja e se sinta leitor. Nesse sentido, a narrativa de Mariana da sua experiência frustrante no processo seletivo também discute o papel desse ledor profissional, e de como ela percebe a si mesma como leitora naquele momento de realização de uma prova.

As nossas histórias narram, o tempo todo, como os ledores estão presentes em nossas experiências de leitura. Às vezes é a mãe ou o pai ledor, a professora ou o professor, um colega de sala, um profissional ledor de uma prova de vestibular ou processo seletivo, e também há os ledores eletrônicos em uma diversidade de contextos. Ao longo dos anos, nos habituamos com a presença de uma voz mediadora e nela encontramos uma diversidade de sentidos e de experiências. Aprimoramos nosso ouvido a perceber pequenos detalhes nas vozes humanas e nas vozes sintetizadas, definindo preferências e práticas sociais de leitura. Por vezes, os questionamentos são complexos como por exemplo: “Por que eu apreciava tanto a leitura com a voz humana da minha mãe e agora prefiro, bem como Mariana prefere, as vozes dos ledores de tela robotizadas, em detrimento às vozes eletrônicas que simulam a voz humana?”. Na tentativa de compreender questões como estas, sinto-me intrigada com a nossa constituição enquanto leitores e com a nossa busca constante por práticas de leitura autônomas e significativas.

Narrei nas histórias “Enquanto a aula acontecia eu lia” e “Apesar da voz, leitura em silêncio”, experiências que gostaria de enfatizar continuando nessa perspectiva das descobertas que fazemos através das vozes mediadoras.

A primeira história traz uma experiência de leitura em silêncio, nada diferente de como faz qualquer pessoa que enxerga. Apesar de aparentemente muito comum, esse tipo de leitura tem um significado muito importante para mim, pois foram poucos anos que pude gozar da experiência de leitura em silêncio, de forma convencional, sendo que logo ao final da adolescência minha visão não me permitia mais fazer esse tipo de leitura. A segunda história mostra como aconteceu essa mudança em minhas práticas, quando passei a ler através do ledor de telas. Precisei aprender a ler através

da mediação tecnológica e precisei descobrir nesse tipo de leitura o mesmo prazer de antes, quando lia em silêncio através dos olhos.

Habituar-me com a presença da voz eletrônica foi um processo que demandou tempo, da mesma forma que Flávio e Suzana narram os momentos em que conheceram os ledores de tela e estranharam a voz mecânica do ledor.

Nesse ponto penso ser possível falar do aprender a ler pela percepção auditiva, do mesmo modo que comumente se aprende a ler pela percepção visual. Não sei dizer se são processos semelhantes no plano cognitivo e nem mesmo no plano sensorial, porque a perspectiva da minha investigação é outra. Certamente pesquisas nesta direção são importantes, e lamento não encontrar trabalhos com esse tipo de preocupação. Nesta pesquisa estou enfatizando os sentidos que nós, participantes, compomos das experiências que temos enquanto leitores usuários de tecnologia digital assistiva. Isto não me impede de questionar como pesquisadora e participante sobre o papel do ouvido e da voz na leitura.

Nunca, em qualquer das minhas práticas de leitura com os ledores de tela, percebi-me não leitora ou mera ouvinte, desejando ler visualmente o que lia/leio hoje auditivamente. Existem obstáculos nesse tipo de leitura? Sem dúvidas, e as nossas histórias falam deles a todo instante, mas elas falam também que cada um de nós atribui aos obstáculos sentidos diferentes.

Flávio parece não sentir o mesmo prazer que eu durante esse tipo de leitura, deseja o contato com o papel, deseja ler com os olhos e não se percebe leitor, enquanto ouve o ledor de telas. Mariana e Suzana se percebem leitoras, mas gostariam de não perder para sempre o contato físico com o texto pela via do sistema Braille.

Penso que tais diferenças estão relacionadas às competências sociais, desenvolvidas e em desenvolvimento de cada um, e ainda às competências valorizadas pela escola, à falta de estímulo para o desenvolvimento de práticas de leitura fora dos padrões de ensino-aprendizagem sobre a leitura, sobre a educação das pessoas com deficiência visual em geral.

As histórias “A voz de Maria” e “O ledor autônomo” de algum modo continuam na linha de pensamento anterior, como expressão da complexidade envolvida em toda a subjetividade da leitura pela mediação da voz. Da mesma maneira com que as diferenças entre as leituras dos ledores humanos são sentidas pelos leitores/ouvintes, estes também as percebem nos diferentes ledores eletrônicos e na diversidade de

vozes sintetizadas disponíveis para leitura. Apesar de não humanas, existem sutilezas nessas vozes, que refletem nas possibilidades da pessoa com deficiência visual se reconhecer ou não como leitora dentro desse processo.

As histórias citadas me sugerem algo novo – a atribuição de características individuais próprias do ser humano – como um processo de humanização das vozes eletrônicas, algo que foi levantado por Mariana no grupo de WhatsApp que temos para os participantes da pesquisa. Ela expôs no grupo sua aflição por não conseguir ler com a sua voz preferida um livro que tinha no Kindle, e estava solicitando ajuda, procurando saber se nós poderíamos lhe dizer o que fazer para ter de volta sua voz preferida. Apesar de eu não conseguir ajudá-la, busquei conversar com ela para entender o que, de fato, a incomodava. Foi então que ela apresentou sua experiência narrada por ela mesma na história “A voz de Maria”.

Sua história suscita muitas discussões sobre a leitura pela mediação dos ledores de tela e da leitura pelo ouvido, tais como a autonomia e liberdade nas práticas de leitura, a acessibilidade nas plataformas digitais, as diferenças na leitura de um livro gravado e de um livro digital, dentre outros aspectos importantes. No entanto, ao conhecer essa experiência de Mariana fiquei bastante surpresa, porque de forma muito espontânea ela trazia uma coisa nova para mim: a subjetivação e humanização das vozes eletrônicas. Embora eu já trouxesse preferências e inquietações quanto às vozes sintetizadas, que simulam a voz humana, nunca me detive antes a investigar os sentidos dessas preferências. Assim, quando Mariana procurou ajuda em nosso grupo de pesquisa, eu já estava motivada pelo olhar de pesquisadora, instigada a compreender aquelas experiências. Naquele dia eu senti, mais uma vez, a força de nossa comunidade, o que me deixou também intrigada pensando se as inquietações de Mariana poderiam ter sido suscitadas, de algum modo, pelas experiências que ela vivenciava em nossos encontros coletivos de pesquisa, ou por minhas conversas individuais com ela. Nesses encontros nunca discutimos as sutilezas que ela expôs no grupo e na sua narrativa, mas fiquei pensando se a sua mente estaria se detendo em coisas que antes lhe pareciam menos importantes, tal como acontecia comigo enquanto pesquisadora.

Também fiquei surpresa porque dias antes, durante um dos encontros do grupo de pesquisa narrativa do doutorado, alguns aspectos sobre as vozes robotizadas e vozes que simulam a voz humana foram levantados, após eu compartilhar uma de minhas narrativas com o grupo. Assim, eu já estava pensando sobre os sentidos de

se ler com as vozes robotizadas e com as vozes que se aproximam da voz humana. Essa experiência com o grupo foi narrada na história “O leitor autônomo”.

Quando Mariana compartilhou sua experiência em “A voz de Maria”, entendi que ela poderia explicar os questionamentos levantados na experiência da segunda história, principalmente quanto à utilização das vozes que simulam a voz humana. Penso que esses incômodos estão relacionados à questão da interpretação através da voz que, de algum modo, interfere em nossa própria interpretação do texto.

É claro que esse tipo de interferência ocorre também através dos ledores humanos mas, tal como na história “Apesar do leitor, leitura em silêncio”, há que se considerar a individualidade na leitura mediada pela voz sintetizada. Se pensarmos nessa perspectiva esse tipo de leitura é comparável ao leitor que lê através dos olhos de forma privativa, contando somente com a sua interpretação e a interpretação do autor. Ao leremos em voz alta contando com o leitor de telas, as vozes robotizadas prestam o serviço de decodificação, cabendo a nós leitores/ledores decidirmos se queremos enfatizar ou não determinada palavra, nos demorarmos em algum ponto para respirar e pensar, sempre a partir das nossas escolhas e emoções. Parece-me estranho admitir as escolhas interpretativas de um leitor sem a capacidade para abstrair as emoções humanas, e ainda assim tentar transmiti-las através de mecanismos eletrônicos. Admito e me impressiono com o potencial dessas vozes, a ponto de elas serem reconhecidas através de características individuais humanas atreladas ao seu nome. Por exemplo, a voz de Maria é triste e sonolenta, Spike é alegre e animado, Filipe formal e acadêmico, Raquel delicada e tranquila.

Estou ciente de que esse tipo de análise está fundamentado em experiências partilhadas por nós participantes desta pesquisa. Também não é possível precisar o nível de interferência das vozes que simulam a voz humana, e nem para assegurar que não exista interferência pelas vozes robotizadas. Mas é muito importante olhar para essas experiências e pensar em como elas estão construindo novos conhecimentos para as discussões sobre a leitura.

Ainda me ocorreu um outro aspecto da interpretação a partir da história “O leitor autônomo”, que me trouxe muitas inquietações. A sugestão das colegas quanto à opção de se deixar o leitor de telas ler “sozinho” em voz alta (pelos alto-falantes do computador) para o grupo, ao invés da leitura com a minha voz de forma simultânea à voz sintetizada. Primeiramente pensei que a experiência de deixar o leitor ler o texto, sem a interpretação pela minha voz de forma simultânea, depende do

desenvolvimento de um conjunto de habilidades de leitura pelo ouvido. Considero que ler se aprende, e que as formas e os processos de acesso ao escrito diversificam-se, conforme os contextos históricos e sociais (CHARTIER, 2011). Entendo que esses processos e essas formas de acesso ao escrito se diferenciam e modificam as aprendizagens, como é o caso de aprender a ler um livro digital através do ouvido, considerando-se o formato do material escrito que pode ou não ser acessível ao leitor que acessa o texto pela voz sintetizada.

O meu interesse principal não é pelo desenvolver de uma nova habilidade de leitura pelo ouvido em direção a um suposto padrão de leitura, adequado para quem lê através de uma tecnologia digital assistiva. Interessa-me, sobretudo, reconhecer e investigar os novos saberes em curso, experiências de leitura que escapam aos padrões e que precisam entrar em evidência quando se fala em práticas sociais de leitura. Certamente novos conhecimentos estão em curso, não somente para as pessoas com deficiência visual, considerando-se as exigências sociais quanto ao uso de tecnologia digital em nossos dias. Não é incomum, qualquer pessoa que enxerga, acessar as vozes eletrônicas em nosso cotidiano, tal como a voz do GPS, conforme citaram minhas colegas na narrativa anterior. No entanto, eu considero que o ouvir cotidiano dessas vozes eletrônicas não é diretamente comparável ao ato de ler, pelo ouvido da pessoa com deficiência visual. Ciente disso, eu não queria, de forma alguma, que o leitor de telas lesse através dos autofalantes do computador o meu texto, temendo “interpretações equivocadas” da minha narrativa, supondo que a leitura através da minha voz trouxesse aos ouvidos dos colegas, pouco habituados, uma outra coisa diferente do que eu desejava. Eu queria as nuances da minha voz, tal como qualquer outro autor o faz ao ler seu texto em voz alta. Ao fazê-lo, percebo agora que, naquelas circunstâncias, eu atuava como leitora, ao ler em voz alta para meus colegas, ao mesmo tempo em que valia-me de um leitor eletrônico, que decodificava o texto para mim, e como leitora, que atribuía sentidos ao texto.

O detalhe da interpretação nas práticas de leitura mediadas, que levantei ao longo desta seção, configura-se como um aspecto que aparece no processo de incorporação das práticas de leitura pelo ouvido, ressignificando experiências como aquela de Mariana, em que ela se recusa a ler pela interpretação eletrônica da voz de Maria e prefere a voz de Spike. Do mesmo modo, estão os meus conflitos, ao desejar ler com a interpretação pela minha voz/autora, e também os outros pertinentes à interpretação pela voz do leitor humano “sem vida”, ou daquele leitor eletrônico que

simula vida.

Mas é importante admitir que isso tudo pode depender dos objetivos de quem lê, de quem ouve, do espaço, dos ambientes e do tempo, pois sinto-me instigada a interrogar: “Por que Charles Dickens ficou famoso por seus exageros na interpretação manipuladora dos seus textos?” (MANGUEL, 2004). Por que as crianças se prendem à leitura dramatizada? Porque os adultos preferem a dramatização nos textos teatrais e poéticos, mas recusam ouvir um texto jornalístico dramatizado?

CAPÍTULO 3 - EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DEFICIÊNCIA VISUAL: CONCEPÇÕES NORTEADORAS

As histórias narradas no capítulo anterior trazem experiências de leitura vivenciadas no campo de pesquisa, mas elas também dizem muito da conjuntura social e educacional em que a deficiência visual, a leitura e os letramentos são vivenciados. “Naquela noite”, a história que narra o primeiro encontro com os participantes, traz muitas tensões, deflagradas pela entrada no campo de pesquisa, e inicio este debruçando-me sobre a tensão de estar no campo, investigando aspectos conflitantes do ser pessoa com deficiência visual junto aos demais participantes, e os sentidos de nossas vivências em um mundo predominantemente “visiocêntrico”. São conflitos e incertezas de se viver em um tempo de mudanças de concepções e práticas sistematizadas por longos anos pelo modelo médico da deficiência (DINIZ, 2007) (LOPES, 2019).

Ao longo da discussão, analiso a noção de educação e de deficiência que justificam a minha abordagem do tema pesquisado e a utilização de determinados termos e conceitos em detrimento de outros. Refiro-me aos termos “especial”, “cego/cegueira”, “deficiente” e outras expressões similares a esses termos que, inclusive, são considerados politicamente corretos, segundo a legislação vigente (BRASIL, 2008, BRASIL, 2011). É possível que as narrativas trazidas ao longo desta tese possam compor um quadro que juntamente a esta discussão, constitua os sentidos do meu desconforto e das minhas escolhas.

3.1 Educação não especial por uma educação inclusiva

Não gostaria de utilizar a expressão “educação inclusiva” para referir-me àquela educação amparada pelo respeito e pela igualdade, cujas práticas oportunizam às pessoas com deficiência condições singulares de aprendizagem. Gostaria, sim, de dizer apenas educação, como aquela cujo conceito trouxesse em si a ideia de acolhimento de todas as pessoas, tal como a Constituição Brasileira determina em seu artigo 205, “educação para todos” (BRASIL, 1888). É desnecessário trazer à tona o significado da expressão “todos”, mas se ela, de fato, fosse honrada não seriam necessárias tantas legislações em prol da educação pelas diferenças, não seriam

necessárias tantas criações e exclusividades direcionadas às pessoas com deficiência. Talvez, nem mesmo a presente pesquisa e todas as outras com temáticas semelhantes fariam qualquer sentido. Scliar, em uma entrevista há alguns anos, afirmou que a inclusão não existe justamente porque tanto se fala nela: “Por que? Porque a palavra se pronuncia muito quando ela falta, quando ela não existe, quando ela não está, quando se está falando de uma crença. Quando a gente sabe que não está incluindo, fala da inclusão” (SCLiar, 2017). Já faz muito tempo que estamos nos preparando para uma escola melhor, chamada de inclusiva, democrática, integradora, pautada em valores e competências.

Mesmo considerando as grandes mudanças já consolidadas em busca da inclusão social e educacional, a realidade é que inúmeros conflitos, oriundos do preconceito e da discriminação, persistem e prevalecem em todos os níveis das relações sociais. São esses conflitos que inquietam a mim e a muitos outros pesquisadores, e que configuram o que venho me referindo como paradigma inclusivista. Um paradigma que mantém, muitas vezes, em um único espaço, práticas excludentes, segregacionistas e assistencialistas, mas todas chamadas de inclusivas, pois são sustentadas por uma organização de profissionais e procedimentos há muito já consagrados como adequados para a educação das pessoas com deficiência.

Considero importante pensar criticamente nesse paradigma inclusivista em busca de ideias que, talvez, inquietem ao leitor, também aspirante à transformação. Sendo assim, utilizo a expressão “educação inclusiva”, como aquela educação que aspira ser inclusiva, como um caminho que trilhamos em busca de uma educação para todos. Ao me remeter à educação inclusiva, falo daquela educação que acolhe todas as diferenças proclamadas por vários grupos historicamente excluídos por questões de raça, etnia, gênero, sexualidade, baixa renda, deficiência, dentre outras minorias. Porém, nesta tese, refleti sobre a inclusão educacional das pessoas com deficiência e as especificidades daquelas com limitações visuais.

Deixo de abordar a expressão “educação especial”, embora ciente de que ela indica a modalidade educacional concebida especificamente para a escolarização das pessoas com deficiência, conforme a legislação brasileira (BRASIL, 2008). Assim, falo do meu incômodo com o termo “especial” quando é utilizado para identificar pessoas, para se referir a qualquer área do conhecimento, espaços, procedimentos e atuação profissional voltada para as pessoas com deficiência. Entendo que o problema do termo “especial” não é conceitual, visto que especial também é sinônimo de único,

singular. A questão está na subjetivação da palavra, como indica Larrosa (2002), no qual assegurou que as palavras, às vezes, podem funcionar como potentes mecanismos de subjetivação, produzindo sentido e criando realidades.

Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco. As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. (LARROSA, 2002, p. 21).

A subjetivação da palavra “especial”, no âmbito da educação, pertence às pessoas comuns, a muitos pais e educadores. Por isso, com frequência ouvimos frases como: “Tenho vários estudantes e dois deles são especiais”; “tenho três filhos, mas não é fácil, porque um deles é especial”. Os sentidos imanentes desse “ser especial” nos remetem à ideia de pena, compaixão, difícil, estranho, incompreensível, exclusivo, excepcional, separado, apartado.

Para Lopes (2019), “especial” é uma categoria com outra historicidade. Trata-se de um termo que se proliferou no Brasil através das APAEs (Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais), nomeando pessoas com corporalidades variadas. Inclusive coube, por muitos anos, dentre os excepcionais, não somente os considerados mentalmente desviantes, mas também outras “estranhezas” que não se enquadravam em outros modelos de escola, senão nas APAEs. Essa visão de Lopes (2019) me ajuda a compreender meus incômodos com a ideia de especialidade, associada às pessoas com deficiência, principalmente por causa da minha primeira experiência escolar.

A escola era uma APAE do final dos anos 80, onde dei meus primeiros passos na alfabetização, conforme narrei em “Afinal por mais quanto tempo”. A história traz a experiência de um dia nessa instituição, um dia dentre os três anos que permaneci lá, suficientes para imprimir em meu espírito as marcas da exclusão e a força da rebeldia. Na minha mente infantil, eu não encontrava, em lugar algum, explicação para me sentir excluída numa escola especial, exclusiva para pessoas com síndromes diversas, deficiências intelectuais, sensoriais, físicas e outras tantas “doenças” para a sociedade de então. Naquela época, eu não sabia, mas estava vivenciando a experiência de segregação, cuja base se assenta na ideia de que todos os “estranhos”, “desajustados” da vida precisam ser educadas todas juntas e distantes das escolas comuns, próprias daqueles concebidos como “normais”.

As experiências na APAE me marcaram profundamente, porque eu vivenciava aquele período na infância determinante para a formação identitária, e que pode definir a maneira com que as crianças vão interpretar suas experiências futuras. É estranho, mas não consigo recordar de nenhuma experiência positiva desses anos iniciais, parece que tudo estava permeado por algum tipo de conflito e sofrimento. Associo essas experiências negativas ao contexto da época, às relações que vivenciei com aqueles professores, com aqueles colegas e, sobretudo, associo à concepção norteadora daquele modelo educacional. Essas experiências, por vezes, se tornam muito vívidas mesmo hoje, após tantas outras experiências de escolarização. Foi o que aconteceu durante meu primeiro encontro com os participantes, quando revivi aquela angústia que me incomodava todos os dias na APAE da minha infância, conforme narrei na história “Naquela noite”.

A educação especial de que se fala tanto no presente, certamente, não é a mesma dos tempos que estive em uma APAE, e a política nacional “Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (BRASIL, 2008), já em seu título, possibilita entender que a educação especial é compreendida como um caminho para a concretização da educação inclusiva. As histórias de Suzana, de Mariana e de Flávio demonstram como eles foram beneficiados pelos serviços da educação especial, mesmo antes dessa política, quando frequentaram instituições especializadas, ou mesmo por meio das salas de AEE das escolas comuns.

Ao conhecer suas histórias, deparei-me com outra perspectiva de vida, como se eu pudesse vislumbrar duas possibilidades para os meus primeiros anos de escolarização: a primeira era a que eu tinha vivido e a outra eram as experiências deles, que poderiam também ter sido as minhas. As histórias deles não eram iguais, mas tinham em comum experiências positivas, tinham aceitação natural das exclusividades e das diferenças que me angustiavam. Não ignoro a possibilidade de eles terem vivido experiências negativas e de que não nutrissem conflitos com a deficiência visual, mas naquela noite, do primeiro encontro da pesquisa, eles revelavam uma faceta positiva de suas vivências escolares.

Às vezes, quando a escola comum deixa de assumir sua responsabilidade de promover a acessibilidade, é preciso considerar espaços exclusivos que preencham as lacunas deixadas pelas escolas comuns. O Instituto dos Cegos, apesar de segregacionista, propiciou à participante Mariana experiências ricas de aprendizado que marcaram todo o seu percurso educacional. As histórias de Mariana, de Flávio e

de Suzana sugerem a importância das parcerias entre essas instituições especializadas e as escolas comuns, e de como as mesmas podem minimizar as barreiras nos processos de aprendizagem.

A proposta da educação especial de hoje é de não ser mais ofertada exclusivamente nas escolas especiais, avançando para as escolas comuns. Assim, são organizados nas escolas comuns espaços de apoio para os estudantes com deficiência, como as salas de recursos multifuncionais e de AEE (BRASIL, 2008).

O atendimento educacional especializado tem por objetivo garantir aos alunos com deficiências a possibilidade de aprenderem o que é diferente do ensino comum e aquelas habilidades de que eles necessitam para que possam ultrapassar as barreiras impostas pela deficiência. (ALMEIDA, 2008, p. 146).

Atualmente, o AEE ocorre, na maioria das vezes, dentro das escolas comuns com a proposta de complementar e suplementar o processo de ensino e de aprendizagem. Dessa forma, são louváveis os inúmeros trabalhos e contribuições de professores especialistas na educação das pessoas com deficiência, dentro da estrutura da educação especial, tendo por objetivo principal a inclusão educacional. Também comprehendo que tal estrutura apresenta inúmeros problemas, porque muitas vezes o trabalho acontece um tanto desconectado da proposta inclusiva, e agora recordo das experiências que narrei nas minhas histórias sobre o estágio do curso de Pedagogia, e ainda sobre as minhas primeiras experiências profissionais como professora no AEE. Parece que espaços exclusivos, ainda que dentro da escola comum, já sugerem a divisão, a dificuldade de articulação entre o que é específico e o que é comum.

Na conjuntura atual da educação, que busca incluir as pessoas com deficiência, entendo que ainda se fazem necessários os atendimentos em espaços exclusivos, como acontece no AEE das escolas comuns, principalmente porque os professores não se apropriaram dos conhecimentos e das concepções que lhes possibilitem o trabalho com as diferenças, sem promover a exclusão. Com o advento e defesa da educação inclusiva, a situação ficou mais difícil porque:

O acúmulo de problemas e as responsabilidades aumentaram para o corpo docente das escolas e a formação de professores na graduação e a capacitação profissional não ocorrem ou ocorreram de forma inefficiente, quando ocorrem, na maioria das vezes, não respondem aos anseios dos docentes nem dos discentes. (FIGUEIREDO; KATO, 2019, p. 63).

Para as autoras supracitadas, a falta de formação docente, somada a outros fatores, comprometem os ideais de uma educação inclusiva, considerando-se que a maior parte dos problemas no ensino-aprendizagem ocorrem com os alunos das “salas inclusivas”. Porém, apesar da importância de se considerar esse tipo de formação apontado por elas, comprehendo a difícil concretização de um ideal inclusivo, muito mais relacionado à pouca importância que a escola dá às experiências vivenciadas nas relações entre professores e estudantes com deficiência visual. Na perspectiva de Dewey (1938), a formação docente não é um processo de preparação conteudista e não acontece de fora para dentro dos indivíduos:

Mas, a ideia de "preparação" é muito traiçoeira. Em certo sentido, toda experiência deveria contribuir para o pregar da pessoa em experiências posteriores de qualidade mais ampla ou mais profunda. Isto é o próprio sentido de crescimento, continuidade, reconstrução da experiência. (DEWEY, 1938, p. 43).

Parece-me que se perde muito tempo e oportunidades de aprendizagem quando os professores se põem a reclamar sobre formação e preparação, por parte das instituições “formadoras”. Ficam ansiosos por algo que diminua seus incômodos perante o diferente, quando poderiam reconhecer a formação proporcionada pela experiência de enfrentamento dos desafios cotidianos com os estudantes com deficiência visual. Para tanto, precisariam se permitir primeiramente vivenciar tais experiências, através de uma aproximação genuína com tais estudantes, numa relação de trocas e construção de conhecimentos sobre a prática diária.

Parece existir um entendimento, entre muitos professores da sala comum, de que são os especialistas do AEE que precisam se aproximar dos estudantes com deficiência, para depois lhes repassar, prepará-los para o que fazer, reforçando a ideia de que são eles, os especialistas, que adquiriram os “conhecimentos adequados”, e de que eles, os professores da sala comum, não tiveram tais oportunidades, privando a si mesmos de experiências ricas de formação e aprendizagem. É por isso que o discurso dos professores de que “não estamos preparados”, “na universidade não aprendi nada a respeito” não se sustenta mais, sendo que é no presente experencial que a preparação acontece, conforme Dewey (1938, p. 44), “quando extraímos em cada ocasião, de cada presente experiência, todo o seu sentido, é que nos preparamos para fazer o mesmo no futuro. Esta é a única preparação que, ao longo da vida, realmente conta”.

Enquanto os professores não se despertam para o sentido de construir

conhecimento sobre a prática diária, o AEE pode ser, então, um serviço transitório importante para a construção de uma escola inclusiva, e penso que não deve ser encarado como serviço permanente, nem como única possibilidade de promoção das condições de acessibilidade ao currículo para os estudantes com deficiência. Isto porque o AEE parece-me uma fração segregacionista do modelo de educação especial, dentro do modelo comum de educação, e que precisa ser superado por um modelo de educação em que “especial” seja completamente dissociado das experiências de vida com a deficiência.

Já são muitos anos defendendo uma escola inclusiva, mas ainda é preciso acreditar na capacidade de reinvenção da escola e no seu potencial de junção dos “fragmentos de inclusão”, em direção a um “todo inclusivo”. Para tanto, penso que, antes de qualquer coisa, é preciso fomentar discussões críticas sobre o modelo de educação especial. Falar de suas incongruências e de sua base histórica segregacionista e assistencialista pode representar um caminho para entender as dificuldades que nos deparamos diariamente, com a concretização do ideal de uma educação inclusiva.

Diante disso, sinto-me instigada a perguntar o porquê não adotamos as expressões “educação das pessoas com deficiência” e abandonamos “educação especial”. Quem sabe se construíssemos outra política cujo título fosse “Educação Inclusiva para as Pessoas com Deficiência” e tentássemos construir um modelo educacional estruturado, para acolher a todos, sem discriminação de estudantes especiais e de professores especialistas - um modelo pautado na experiência educacional que é constituída na relação com a diferença.

Certamente existem inúmeras experiências com deficiência, diferentes da minha, e, consequentemente, outras visões acerca da educação especial e do atendimento especializado, mas talvez a minha visão crítica presente, também, experiências de outras pessoas, mesmo daquelas beneficiadas pela educação especial. A diversidade das nossas experiências – minhas, dos demais participantes e de outras pessoas com deficiência - repercute diretamente naquilo que nos tornamos e em como entendemos, hoje, a nossa diferença. Apesar das experiências diferentes que constituem cada um, todos trazemos uma representação social da deficiência, ora internalizada como uma deficiência pessoal que busca aceitação na sociedade, ora reconhecendo na própria sociedade a verdadeira deficiência.

As representações sociais da deficiência foram amplamente discutidas por

teóricos adeptos ao modelo social da deficiência (SILVA, 2006; DINIZ, 2007; LOPES, 2019), que contribuem para a minha crítica aos modelos de educação especial, cujas raízes se assentam no modelo médico da deficiência. Desvelar essas raízes pode ser importante para a compreensão das experiências de vida e para as experiências de letramento dos participantes, pois os conflitos, a aceitação, ou rejeição, às práticas conformadas e aquelas em construção podem ser o reflexo da historicidade dos indivíduos e dos paradigmas sociais consolidados e em transformação hoje.

Com isso, busco desenvolver a ideia de que, da mesma maneira que encontramos barreiras físicas, deparamo-nos igualmente com as barreiras linguísticas, que tanto ajudam a construir as físicas, como são conformadas por elas. Tais barreiras linguísticas produzem ações que alimentam a concepção da deficiência, atrelada aos estereótipos sociais, acerca dos supostos padrões de normalidade. Assim, na próxima seção discuto a noção de deficiência visual na perspectiva social, suscitada pelas teorias já consolidadas na área, trazendo estudos históricos e sociais acerca da deficiência, destacando as transformações de conceitos e concepções ao longo das mudanças sociais ocorridas nas últimas décadas.

3.2 A deficiência visual: de desvantagem social à diversidade existencial

Na introdução do livro *O que é a deficiência* (2007), Diniz apresenta uma definição da deficiência visual, lembrando do escritor Jorge Luiz Borges, um grande escritor argentino que segundo a autora precisou ditar sua obra para alguém escrevê-la, devido a sua deficiência visual e que a inspiração sobre o tema veio da sua experiência na utilização de outros sentidos pouco explorados pelas pessoas sem visão. Para Diniz essa explicação é a que as pessoas sem deficiência mais gostam de utilizar. “Borges seria um exemplo do deficiente que supera a lesão e se transforma em um gênio literário. De desvantagem, a cegueira passaria a ser entendida como um estímulo à literatura” (DINIZ, 2007, p. 7). Entretanto, Jorge Luiz Borges tinha um entendimento completamente diferente e, em sua obra sobre a cegueira, ele a definiu como um estilo, um modo de se viver dos homens, ou seja, a cegueira é mais uma das muitas formas de expressão corporal que se tem para vivenciar a vida humana. Isso não significa desconsiderar a necessidade de oferecer as condições sociais para que a pessoa sem visão experimente sua vida, adverte Diniz, que logo apresenta sua definição da deficiência visual: “Deficiência visual não significa isolamento ou

sofrimento, pois não há sentença biológica de fracasso por alguém não enxergar. O que existe são contextos sociais pouco sensíveis à compreensão da diversidade corporal como diferentes estilos de vida" (DINIZ, 2007, p. 8)

Essa concepção da deficiência visual ainda não é comum de ser encontrada nas produções acadêmicas sobre a deficiência visual. Em geral, ela é definida a partir dos fatores biológicos, da acuidade visual restrita que se difere do padrão tido como normal para o ser humano. Comumente enfatiza-se, antes de qualquer coisa, a importância do sentido da visão e os prejuízos que a sua ausência podem causar ao indivíduo, desde seu nascimento, e depois apresenta-se vários modelos de reabilitação, de intervenções especializadas para que a pessoa "viva plenamente", o mais próximo possível da experiência humana daqueles que possuem visão.

Gavério (2017) afirma que esse entendimento tem relação com o ideal de normalidade para o corpo humano e seu comportamento, e com a concepção biomédica da deficiência.

O corpo deficiente do discurso biomédico, portanto, é aquele que desvia de sua integralidade orgânica perante uma norma biológica-funcional; é esse desvio da norma que torna a deficiência, e o indivíduo que a possui, um problema a ser corrigido/tratado/reabilitado e devolvido ao convívio social. (GAVÉRIO, 2017, p. 103).

Nesta tese, o meu desejo é distanciar-me ao máximo dessas concepções sobre a deficiência visual, por entender que estão muito distantes da vida real de quem experimenta o mundo sem a visão. Não desconsidero a existência dos fatores biológicos que definem os diferentes graus de visão ou ausência dela, mas não percebo a necessidade de explorar esses fatores, nem tampouco de apresentar a imensidão de possibilidades para reabilitação disponíveis para as pessoas com deficiência visual, desde que iniciam sua experiência no mundo. É claro que os esforços da medicina são louváveis e têm possibilitado que muitas pessoas com deficiência visual recuperem, total ou parcialmente, sua capacidade visual, mas a questão está em desafiar a ideia de que a pessoa sem visão é patologicamente anormal, precisando ser habilitada a representar os padrões de normalidade de ser e estar em um mundo visiocêntrico. Para Diniz (2007),

Os avanços biomédicos proporcionaram melhoria no bem-estar das pessoas com e sem deficiência; por outro lado, a afirmação da deficiência como um

estilo de vida não é resultado exclusivo do progresso médico. É uma afirmação ética que desafia nossos padrões de normal e patológico. (DINIS, 2007, p.7)

“Naquela noite”, a história narrada no capítulo 2, é um exemplo de como uma concepção biomédica pode repercutir por toda a vida de uma pessoa com deficiência. Na história são muitos os conflitos com os quais me deparei no momento de entrada no campo de pesquisa, quando ouvi as histórias de vida das participantes Mariana e Suzana. A maior parte daqueles conflitos se devem às experiências negativas a que fui submetida a partir do momento em que o médico disse para minha mãe que eu seria cega na vida adulta, e que não adiantava fazer nada, a medicina não possuía nenhum recurso para me ajudar. Também, segundo o médico, as escolas comuns, as escolas de “gente com visão normal”, não poderiam me ajudar. Por isso ele aconselhou minha mãe a procurar uma escola especial. Foi assim que passei os três primeiros anos escolares na APAE e foi desta forma, a partir das experiências nessa instituição, que desenvolvi uma espécie de rejeição a tudo que é considerado exclusivo para as pessoas com deficiência visual. Hoje comprehendo que não há qualquer problema na utilização do sistema Braille para leitura e escrita, ou em utilizar uma bengala para locomoção, mas o problema está na concepção patológica de que a limitação visual não possa conduzir a outras experiências e formas de se viver, diferentes daquelas consideradas adequadas e exclusivas de quem não possui visão.

Gavério (2017) partilha comigo desse entendimento sobre a deficiência, ao falar da sua própria experiência com a deficiência física. Ele relata que ela, desde muito cedo, foi considerada um dado de natureza orgânica, como se dela emergisse um quadro de outras debilidades corporais, que prejudicariam a considerada dinâmica social ‘normal’ dos indivíduos, se não forem devidamente tratadas em instituições especializadas.

Durante toda infância e adolescência o entendimento de minha condição física se referiu aos termos dos diagnósticos e prognósticos de uma doença degenerativa, a minha lesão (*impairment*), bem como as práticas terapêuticas e reabilitativas, às quais estive diretamente envolvida durante 15 anos de tratamento.

O termo “defeituoso” é extremamente cabível no linguajar médico como tecnicamente neutro, para explicar a especificidade do meu organismo. Um corpo que, devido a uma falha/defeito genético - a não produção de uma proteína chamada SMN - se torna clinicamente específico sob um rótulo: amiotrofia espinhal (BAIONI;

AMBIEL, 2010). O termo “defeituoso” também ressoava a partir da instituição de assistência e reabilitação, à qual fui encaminhada para tratamento aos 4 anos de idade, devido ao possível diagnóstico degenerativo, a Associação de Assistência à Criança Defeituosa (AACD) (GAVÉRIO, 2017, p. 95).

Embora eu discorde de Gavério (2017) quando utilizou os termos “extremamente cabível”, referindo-se ao termo “defeituoso” no linguajar médico, as palavras do autor impressionam-me diante da força que o pensamento médico exerceu sobre sua vida, sobre a minha e, de certa forma, ainda exerce sobre a vida das pessoas com deficiência. Compreendo bem a postura de um médico que influenciou tanto a vida de uma pessoa que nasceu na década de 80, do século XX, como foi o meu caso, quando aqui, no Brasil, as críticas ao modelo médico da deficiência não tinham proliferado, principalmente dentre os teóricos da educação. No entanto, é mais difícil aceitar a ideia de que, ainda hoje, quando muito já se questiona tal modelo frente ao modelo social da deficiência, a concepção do modelo médico é percebida dentre muitas práticas. Por exemplo, muitos educadores ainda exigem os laudos médicos como condição para atendimento aos estudantes com deficiência, esperando com ansiedade as indicações para reabilitação, para os procedimentos educacionais adequados e não adequados. Reconheço a importância de se conhecer a acuidade visual dos estudantes, mas não é ela quem vai definir o potencial de aprendizado, nem tampouco determinar a experiência educacional.

É comum que pais e professores sintam-se despreparados, surpresos e até mesmo frustrados mediante uma criança que lhes chega sem visão. “Um corpo cego é um corpo inesperado diante da expectativa do discurso do normal”, afirma Diniz (2007, p. 9). Os pais são dominados por um sentimento decepcionante, porque esperavam uma criança “normal” e que ela levasse uma vida igual a quem enxerga. Logo vem as preocupações e expectativas negativas acerca do futuro dessa criança, de sua aceitação no mundo predominantemente visual. Os professores, de igual modo, estão preocupados em como inserir essa criança/estudante no currículo da escola, nas metodologias de ensino, nos trabalhos em grupo, nas avaliações teóricas e práticas. Melo (2016, p. 23) considera que “Tal situação pode gerar uma série de conflitos internos ao educando, um processo constante de resolução de problemas”, pelos fatores que levam os educadores “[...] a pensar nos deficientes visuais como alguém a quem falta algo importante e não como alguém que se constituiu de forma diferente” (AMIRALIAN, 2007, p. 29).

Essa dificuldade de compreensão da constituição da diferença se reflete, tanto no caso dos estudantes sem nenhum resíduo visual, quanto naqueles com baixa visão. Para estes, a incompreensão é ainda maior, porque não se pode mensurar o que e como cada um utiliza seu resíduo visual em diferentes circunstâncias e situações. Isto aparece nas histórias que narrei nesta tese quando contei o que acontecia nas aulas de educação física, matemática, biologia, etc. Também nas histórias de Mariana, de Flávio e de Suzana, mesmo contando com os atendimentos especializados.

Parece haver uma necessidade constante de encaixar o “incompreensível” dentro de algum padrão de comportamento que ofereça alguma resposta “simples” e “corriqueira” nos espaços escolares. Borges (2019), enquanto pessoa e profissional com deficiência visual, relatou suas experiências com a baixa visão trazendo o seguinte:

Quantas vezes me deparei com professoras, ao longo de minha trajetória escolar e acadêmica, questionando a condição visual do aluno ao afirmar, por exemplo, que “para ler e estudar ele não enxerga, mas pra jogar bola e olhar para a bunda das professoras ele vê muito bem”, ou “mas a família dessa menina precisa levá-la no oftalmologista, dizem que ela tem problema de visão, mas nem óculos ela usa”, ou ainda, “eu não vou ficar ampliando as atividades para esse aluno, tem a lupa na sala de recursos e ele não usa. Se realmente precisasse, ele usaria”. Essas atitudes sempre me indignaram e, por mais que eu tentasse explicar e contribuir com esclarecimentos junto às escolas, isso nem sempre era possível. (BORGES, 2019, p. 15)

Compreendo que se os educadores, bem como os pais desses estudantes, tivessem o entendimento de que a limitação visual não é suficiente e definidora das capacidades da pessoa, suas preocupações seriam outras.

Também, se conseguissem se desvencilhar das exigências sociais para o alcance de objetivos e resultados, supostamente comuns e adequados a todos, poderiam experimentar uma sensação nova e reconfortante. O preconceito e a discriminação continuarão a existir, até porque “a experiência da desigualdade pela cegueira só se manifesta em uma sociedade pouco sensível à diversidade de estilos de vida” (DINIZ, 2007, p. 9), mas ainda assim, o olhar não patológico para a experiência de vida da pessoa com deficiência visual poderá minimizar angústias e direcionar as pessoas a ações genuínas, centradas em um modo de se viver único, incomparável até mesmo a outras pessoas com deficiência visual, mesmo diagnosticadas com a mesma patologia. Assim, além da deficiência ser uma diferença entre aqueles que não a possuem, ela também não é uma categoria universal

(SILVA, 2006; DINIZ, 2007), ou seja, as pessoas com deficiência são diferentes entre si, ainda que categorizadas nas mesmas condições impeditivas de deficiência.

3.3 A deficiência como experiência social

O olhar não patológico sobre a deficiência é muito debatido dentre os defensores do modelo social da deficiência. Esse modelo tem suas raízes no materialismo histórico dialético, o marco teórico que conduziu um grupo de sociólogos com deficiência à definição da discriminação pela deficiência como uma forma de opressão social, a mesma sofrida por outros grupos minoritários como as mulheres ou negros (LOPES, 2019). Nessa perspectiva, a opressão sofrida pelas pessoas com deficiência não ocorre como desvantagem natural da lesão, mas como resultado de ordenamentos sociais excludentes. Nas palavras de Diniz (2007, p.18), “O tema da deficiência não deveria ser matéria exclusiva dos saberes biomédicos, mas principalmente de ações políticas e de intervenção do Estado”.

As primeiras discussões acerca do modelo social da deficiência aconteceram a partir dos anos 60, no Reino Unido. Um dos seus precursores foi um sociólogo com deficiência física chamado Paul Hunt, que se juntou a outros sociólogos, também com deficiência, para criar a primeira organização política de e para pessoas com deficiência, a “Liga dos lesados físicos contra a segregação – UPIAS” (LOPES, 2019).

Diferentemente de outras instituições especializadas, como o Instituto Benjamim Constant (IBC) e o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), atuantes desde o séc. XVIII no Brasil, a UPIAS não era um local onde se confinavam pessoas com deficiência para serem cuidadas e educadas. O seu objetivo era articular uma resistência política e intelectual ao modelo médico de compreensão da deficiência. Através da UPIAS, constituiu-se uma rede política para questionar a compreensão da deficiência enquanto uma tragédia pessoal, um problema do indivíduo. “A estratégia da UPIAS era provocativa, pois tirava do indivíduo a responsabilidade pela opressão experimentada pelos deficientes e a transferia para a incapacidade social em prever e incorporar a diversidade” (DINIZ, 2007, p. 15).

Segundo Lopes (2019), são muitas as direções em que caminham os debates acerca do modelo social da deficiência, transitando entre diversos países. Para Silva (2006) esse modelo trouxe um outro tipo de explicação causal para a deficiência,

relacionando a independência da pessoa aos aspectos externos e impeditivos. “Sua interpretação é calcada no contexto da sociedade e na condição favorecedora ou não da adaptação: existência de barreiras arquitetônicas, vagas para emprego, direitos civis garantidos, inclusão nas escolas e sistemas de saúde” (SILVA, 2006, p. 10)

Esse entendimento possibilitou uma aproximação dos modos de vida dessas pessoas, antes invisíveis em muitos âmbitos da vida social. Melo (2016) afirma que conhecemos muito pouco sobre a diversidade das formas de se viver das pessoas com deficiência. O autor lembra de Jacobus tenBroek que, por ser cego, nos anos 1960, foi proibido de executar as atividades mais corriqueiras, como ser servido em um restaurante, hospedar-se em um hotel ou viajar de trem. Mesmo sem qualquer regulamentação pela legislação vigente, muitas dessas proibições eram tacitamente incorporadas pelas pessoas sem deficiência, que consideravam inadmissível um cego transitar pelos espaços públicos. Não foi por acaso que tenBroek sustentou nas cortes estadunidenses o direito das pessoas com deficiência de estarem no mundo, como um direito humano.

Lima (2015) diz que essa ordem corpóreo-material pode ser entendida como um ordenamento de/entre modos, meios e atividades (sensoriais, cognitivas e físicas), que está relacionada às maneiras que a experiência corporal humana vivencia a sua ação e interação com o meio ambiente em que está situada.

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, consequentemente, 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).

Silva (2006) afirma que a leitura social que se faz acerca das diferenças culmina em atitudes, preconceitos, estereótipos e estigmas que atribuem às pessoas com deficiência o lugar de cidadãos de segunda categoria na sociedade.

Há, no imaginário das pessoas que enxergam, um modelo estereotipado da pessoa sem visão, fundado em ideias fixas sobre sua estética, sua locomoção, sobre os recursos de leitura que utiliza. Geralmente uma pessoa sem visão é lembrada como aquela que utiliza óculos escuros e se locomove pelas ruas utilizando uma bengala.

Na escola é aquele estudante que lê e escreve através do sistema Braille e frequenta o atendimento educacional especializado, como se a deficiência fosse currículo, um fenômeno predominantemente fisiológico.

Oliveira e Nunes (2015) afirmam que “A deficiência visual não pode ser reduzida a um fenômeno fisiológico, já que há uma complexidade de fatores que a perpassam: sociais, afetivos, econômicos, culturais, políticos, artísticos, educacionais e tecnológicos” (p. 890). Para as autoras, as diferenças dependem das oportunidades de integração na vida social que cada pessoa teve ao longo da vida, e sua relação com as coisas ao redor. Precisa-se compreender a maneira como elas se relacionam com o mundo. Para Masini (2007), é necessário considerar sua estrutura de percepção e cognição. Em suma, saber de sua experiência perceptiva. Nela “[...] estão envolvidos muito mais do que fatores perceptivo-cognitivos, enquanto fisiológicos, pois dizem respeito a como a pessoa percebe e constrói seu próprio mundo” (p. 25). Por causa disso, “[...] as relações sociais são de fundamental importância para a criança cega (ou com baixa visão) superar o impedimento orgânico e seguir o curso do seu desenvolvimento cultural” (VENTORINI, 2009, p. 27).

Mas o que significa vivenciar os sentidos desses conceitos enquanto pessoa com deficiência? Como as evoluções históricas e conceptuais se consubstanciam na experiência humana discutida e compartilhada?

3.3.1 A deficiência como experiência em perspectiva múltipla e contraditória

Mais uma vez prossigo com o pensamento influenciado pelos estudos de Dewey (1952) e sua noção de experiência, a qual para ele passa a constituir nossa linguagem, enquanto termo de pesquisa, proporcionando um maior entendimento da vida no campo educacional. Para o autor, a experiência pessoal é indissociável do social, somos o que somos porque pensamos e agimos sobre o mundo de modo muito individual, ao passo que somos também o reflexo de nossas interações em um contexto social. Assim, entendo que toda a discussão sobre a teoria e os conceitos empreendidos neste capítulo são uma expressão das condições objetivas, subordinadas ao que ocorre dentro dos indivíduos que passam pela experiência.

Nessa perspectiva, continuo a discussão percebendo-me como quem olha *de* dentro e não *para* dentro da experiência, sentindo-me fortemente influenciada pelos estudos críticos acerca do modelo médico da deficiência. Estes estudos me

possibilitaram um olhar mais profundo acerca da minha própria experiência com a deficiência, e também sobre as experiências de outras pessoas com deficiência visual. Por isso, agora parece-me muito importante manter-me alerta a todas as sutilezas das relações sociais, que tentam nos impedir de assumir nossas características e modos de se viver diferentes, tentando nos encaixar nos “padrões de vida” do mundo visual da maioria dominante.

Melo (2016) afirma que até mesmo sua postura corporal mudou quando conseguiu reconhecer a si mesmo, e o seu modo de perceber o mundo como pessoa com baixa visão, depois de tanto tempo, tentando encontrar-se nos questionamentos e estranhamentos das pessoas:

Esse processo de autoconhecimento ocorreu como uma catarse e despertou em mim alegria, conforto e segurança. Deixei de abaixar a cabeça diante da vida, e até minha postura corporal mudou. Agora eu tinha as respostas para as perguntas que antes me faziam. (MELO, 2016, p. 17).

Mello (*apud* MELLO e VIAN JUNIOR (2019) fala da predominância do mundo visual e dos seus reflexos nas suas experiências cotidianas, enquanto pessoa com baixa visão.

Quando se entra em uma loja e se pergunta o preço de algum produto, a resposta é sempre: “Veja na etiqueta! Está escrito aí!”, ou algo desse tipo. Não ver é uma possibilidade quase que totalmente desprezada em um mundo dos que veem. Quando solicitava a algum lojista que lesse para mim, recebia um olhar de piedade ou de assombro. Se eu carregasse uma bengala ou óculos escuros, dando marcas visíveis de minha deficiência, talvez fosse mais fácil. Mas, a baixa visão, ou cegueira legal, leva nossos interlocutores a possíveis prejulgamentos sobre quem somos e sobre o que conseguimos fazer em sociedade. Será que quando pedia aos atendentes que lessem para mim pensavam que eu era analfabeta, não letrada? Preguiçosa ou louca, talvez. A mesma situação vivi em alguns aeroportos, quando solicitava informação sobre o **voo**. Em geral, a resposta é: “Veja no quadro de avisos! Veja no seu bilhete de embarque!”. Ver, ver, ver, sempre ver. Ler e ver como que configuradas como uma só ação ditada pela homogeneidade de uma suposta maioria dominante (MELLO e VIAN JUNIOR, 2019, p. 52).

Para Silva (2006), a tipificação da normalidade provoca um rompimento nos hábitos cotidianos já internalizados dentro dos padrões de comportamentos. A diferença não pode ser confundida com desvantagem ou limitação, pois “a deficiência

só evidencia uma situação de desvantagem compreensível numa situação relacional ou em consideração a um outro" (SILVA, 2006, p. 120).

Durante muito tempo de minha vida, como alguém com uma doença degenerativa da visão, eu considerei que minha deficiência era meus "olhos defeituosos", e que o meu corpo não tinha sido beneficiado pelo privilégio de enxergar. Assim, eu estava naturalmente em desvantagem em relação a outras pessoas. Esse entendimento colocou-me em posição de subserviência e resignação nas minhas relações sociais e educacionais, a ponto de determinar muitas de minhas escolhas da vida pessoal e profissional, porque algumas decorriam da ideia de que poderiam minimizar minhas diferenças, enquanto outras as colocariam em evidência.

Ao longo de minha interação com os conhecimentos socioculturais críticos sobre deficiência, fui percebendo que nem minha deficiência, tampouco minha "visão defeituosa" eram simples dados da natureza ou da minha existência em particular.

Passei a compreender que o conceito de deficiência precisava ser modulado e que, em várias circunstâncias, ele não representava meu estilo de vida. Em muitas de minhas palestras e exposições sobre o tema, passei a dizer que eu não era uma pessoa deficiente e nem mesmo com deficiência, mesmo estando ciente de que ambos os termos estão politicamente corretos, de acordo com o modelo social da deficiência e com a Lei Brasileira de Inclusão (lei 13.146/2015), respectivamente. Colocar-me como deficiente traz-me a sensação de que todo o meu ser – corpo e mente – é "ineficiente" "defeituoso" pela falta da visão. Colocar-me como pessoa com deficiência faz-me sentir que por onde vai a minha pessoa também vai a deficiência, o impedimento. Cega? Não sou. Cegueira? Não a possuo, porque essas condições representam socialmente muitas outras ausências do que somente a ausência do sentido visual.

Nesse movimento de apropriação desta concepção crítica, sinto-me segura para afirmar tão somente a diferença, e ela parece-me suficiente para definir o meu estilo de vida. Sei que para muitos é preciso dizer mais, é preciso quantificar minha percepção visual e meu conhecimento de mundo para atender uma necessidade absurda de categorizar as pessoas, de nomear e enquadrar as coisas em certos padrões de entendimento comuns. "A deficiência visual!", "não enxerga nada?", "é cega?", "mas como é então?". Sei que, por onde vou e com quem interajo, sempre está a minha diferença, na maneira de viver, na forma de percepção das coisas e em como são acessadas.

Estou certa, ainda, de que esta diferença pode ser marcante em certas circunstâncias, e em outras ela parece invisível. Assim, não encontrei nos termos e expressões difundidas socialmente o espelho que refletia esta experiência e essa maneira de interpretar e estar no mundo, ou ao menos, nesse mundo que vivemos. Nesse sentido, considero desnecessários tantos esforços para definir termos e expressões que traduzam a experiência com a deficiência, porque ela é singular, não somente na maneira com que cada pessoa a vivencia, mas também na maneira com que cada um a interpreta. Além disso, vivenciamos experiências que não representam um paradigma social capaz de defini-las, mesmo após tantos avanços no campo político e social. O que acontece é que nem sempre a linguagem dá conta de toda a complexidade da experiência vivida, e jamais poderá corresponder ao todo da subjetividade humana.

Desse modo, como a condição de deficiência é também um condicionamento social e relacional (SILVA 2006), é comum encontrar-me oscilante entre o que sei que sou e o que pensam que sou, mostrando a força que o todo social exerce sobre nós. Isso constitui um campo de conflitos, de avanços e retrocessos, tais como aqueles reverberados nas práticas de letramento vivenciadas nesta pesquisa.

Foram longos anos internalizando ideias e discursos de quem se colocava perante mim como superior por enxergar, e poder vivenciar o mundo como “gente normal”. Assim, o meu jeito de conhecer as coisas, de sentir as pessoas, de ler e de ver o mundo sempre pareceu esquisito, diferente demais e, por muito tempo, desejei esconder essa diferença. Queria que ela desaparecesse para aproximar-me do mundo daquelas pessoas “superiores a mim”. Com o passar do tempo, percebi que, tentando esconder essas diferenças, eu estava fortalecendo o pensamento preconceituoso e limitado sobre o sentido de se viver no mundo sem a visão. Assim, depois de tantas conquistas em minha vida pessoal e profissional, sinto-me segura para afirmar que o meu jeito de ser e estar no mundo não é impedimento para coisa alguma, e que esse jeito precisa ser notado, precisa aparecer mais para que as pessoas compreendam o sentido da diferença. Deixei, então, de encolher-me e passei a falar em alto som que não enxergo, preciso de áudio-descrição, preciso de textos e espaços acessíveis, preciso tocar para conhecer, preciso ouvir com clareza, preciso escrever e ler somente por meios digitais, preciso de companhia para andar nas ruas, não uso bengala, não leio em Braille, etc.

Quando decidi assumir as minhas diferenças em relação a quem enxerga, eu

também assumi as diferenças dentre aqueles que, como eu, não possuem visão, porque reconheci, de modo determinante, que o meu modo de ser, assim como de qualquer pessoa, é único e incomparável, e que cada um só precisa encontrar o seu lugar de estar no mundo, dissociado do maior número de padrões possível.

Compreendo ainda a maneira particular com que cada um se apropria e se desapropria dessas diferenças, e de que não se trata de um processo estático, que chega ou se vai para sempre. O movimento é contínuo, porque apesar dos grandes avanços nas teorias e práticas para as pessoas com deficiência, a exclusão e o preconceito ainda existem. Eles ainda nos afrontam todos os dias, por vezes nos fazendo retroceder e esconder naquilo que outrora assumimos, e reconhecemos na totalidade das nossas diferenças.

As histórias que nós, participantes desta pesquisa, contamos dão uma perspectiva desse movimento contínuo, e também múltiplo, de sentimentos que, a depender dos contextos sociais, nos favorecem ou desfavorecem a assumir nossa vida singular. São experiências que podem contribuir para o entendimento de que as transformações no âmbito da inclusão das pessoas com deficiência não ocorrem de modo linear e nem tampouco são desprovidas de contradições, avanços e retrocessos. As experiências pessoais, tais como aquelas que nós, participantes, vivenciamos nesta pesquisa, me possibilitam entender o quanto internalizamos toda essa complexidade nas práticas de leitura e em outras práticas de letramento escolares e não escolares.

3.4 As práticas consagradas de leitura e as outras em construção

Considerando-se algumas experiências dos participantes, discutidas nesta tese, e ainda as pesquisas desenvolvidas por Rodrigues (2011), Lima (2015), Silva e dos Anjos (2016), Silva (2020), comprehendo que os programas de alfabetização, voltados para as pessoas com deficiência visual no Brasil proporcionam, de modo geral, três tipos de experiências: para a pessoa com cegueira congênita, a decodificação dos signos linguísticos inicia pela via tátil, ou seja, pelo sistema Braille; para a pessoa com baixa visão, esse processo acontece pelas vias convencionais, ou seja, visão e impressos a tinta, ainda que utilizando meios ampliados e recursos ópticos; no terceiro grupo, bastante incomum, encontram crianças que nos primeiros

anos do ensino fundamental começam a utilizar os recursos de síntese de voz, mas sempre em um momento posterior àquele dos primeiros passos na alfabetização sistematizados pela escola. Certamente existem muitas práticas diferentes destas ações convencionais, como por exemplo aquelas que narrei nas histórias sobre meu estágio e sobre as minhas primeiras experiências profissionais, onde professoras alfabetizadoras defendem a ideia de que mesmo as crianças com baixa visão devem se apropriar do sistema Braille, já que muitas perderão totalmente seus resíduos visuais na idade adulta.

A produção de livros didáticos para estudantes com deficiência visual, no Brasil, evidencia a centralidade do sistema Braille durante os processos iniciais de alfabetização. Isso porque eles são produzidos – em grande escala – apenas para os anos iniciais do ensino fundamental, ou seja, supõe-se que nos seguintes, bem como no ensino médio e superior, o sistema Braille pode não ser tão importante, talvez com a ideia de que possa ser complementado por outras tecnologias. Essa foi a perspectiva de Rodrigues (2011), ao trazer seus relatos de suas experiências enquanto pessoa com deficiência visual e usuária dessas tecnologias. A autora, quando analisa as questões de leitura via Braille e via leitor de telas, afirma:

Da minha experiência, concluo que não se trata de uma escolha entre Braille e as novas tecnologias. Penso que o uso de ambos os recursos é indispensável para uma boa formação acadêmica, pois parece que somente um cego leitor alfabetizado (em Braille) poderá se beneficiar dos recursos das novas tecnologias para uma leitura autônoma e plena. (RODRIGUES, 2011, p. 6).

Lima (2015), da sua experiência de pesquisa, manifesta suas inquietações diante afirmações categóricas de alguns dos seus participantes com deficiência visual, tais como: “É o Braille que coloca a pessoa cega em contato com a leitura e com a escrita, com o mundo da leitura e da escrita” e “O aluno tem que aprender a ler e a escrever construindo a sua escrita no papel, né, não no computador; o computador é mais uma ferramenta complementar” (LIMA, 2015, p. 237). A autora questiona o entendimento dos seus participantes sobre leitura e prática de leitura, acreditando que tal entendimento relaciona-se a uma discussão sobre o Braille como sistema que insere, oficialmente, as pessoas com deficiência visual no mundo letrado (LIMA, 2015).

Esta questão de oficialidade, atribuída ao sistema Braille, e de complementaridade, atribuída ao computador nas práticas de leitura, está muito

presente nas histórias do participante Flávio, tal como no pensamento de Rodrigues (2011) e nas falas dos participantes da pesquisa de Lima (2015). Parecem considerar que a pessoa sem visão só pode realizar uma leitura plena se o primeiro contato – decifração pela alfabetização – ocorrer pela via tátil. Nesta via estaria a estrutura fundamental para o “domínio pleno da leitura”, através dos recursos tecnológicos. É como se existisse um sentido – o tato – naturalmente responsável pela base, pelo essencial, e outro sentido – o ouvido – responsável pelo complemento, pelas condições de plenitude. É como se existissem duas dimensões no ato da leitura, vinculadas a aspectos orgânicos e sensoriais: a dimensão da decodificação linguística e a dimensão das práticas sociais e culturais da leitura. Esta última pode ser, assim, associada às condições de plenitude, haja vista que os ledores de tela proporcionam muitas facilidades de acesso às práticas de leitura e interações sociais, enquanto a produção de livros em Braille permanece muito escassa e restrita a determinados grupos.

Desconheço pesquisas que discutam essas possíveis diferenças ou implicações neurológicas através desses canais sensoriais, mas há pesquisadores que abordam o letramento centrado nos processos de leitura e escrita das pessoas com deficiência visual pensando nas experiências táteis e auditivas.

Silva (2020) faz a seguinte pergunta:

De que forma estudantes com deficiência visual, principalmente, os cegos e aqueles cujo resíduo visual não lhes permite visualizar caracteres ampliados, têm acesso a essa modalidade de letramento? A resposta para tal questionamento é simples: utilizando o sistema Braille. (SILVA, 2020, p. 101)

A autora justifica sua resposta dizendo que embora considerando o fenômeno de desbraillização dos últimos anos, em função do uso crescente das tecnologias digitais por pessoas com deficiência visual, para ela:

Não resta dúvida de que o Braille ainda tem seu lugar no processo educacional desses estudantes, pois com sua utilização, eles têm acesso à leitura e à escrita de forma concreta: ortografia, acentuação gráfica, pontuação. E utilizando apenas o computador, seu acesso se dará somente por meios sonoros, sendo insuficiente a aquisição da parte gráfica do vocabulário de sua língua materna ou de uma segunda língua que necessitem estudar. (SILVA, 2020, p. 101).

Nesse sentido, Silva e dos Anjos (2016) assumem que dominar o sistema alfabetico pode ser insuficiente para preparar a pessoa para os eventos de letramento, mas as autoras consideram o código Braille imprescindível no processo de

alfabetização e letramento, com o argumento de que é ele quem permite o acesso direto à escrita e aos diferentes tipos de gêneros discursivos de forma autônoma.

Apesar da aparente simplicidade com que (SILVA, 2020) aborda o tema, e do mesmo modo considera os participantes da pesquisa de Lima (2015) e de outros pesquisadores citados, quando os participantes Flávio, Mariana e Suzana contam suas histórias de leitura, durante nossos encontros, sinto que há muito mais a ser discutido para além dessa “simplicidade”. Percebo que essa discussão sobre o acesso à escrita de forma concreta e a defesa pelo que chamam de “acesso direto à leitura” se desenvolveu a partir da disseminação dos recursos digitais, com síntese de voz, entre as pessoas com deficiência visual. Parece que os pesquisadores da área estão muito mais preocupados com a defesa desse “acesso direto”, associado ao sistema Braille, que em estudá-lo sob outras perspectivas, a partir de outras experiências, tal como sugerem as histórias de Suzana. Porque se fala tão pouco em leitura pelo ouvido, mesmo após tantos anos de disseminação dos ledores de tela? Ela poderia ser iniciada e desenvolvida exclusivamente através deste canal sensorial?

Estes questionamentos sondaram-me enquanto conhecia as histórias dos participantes e também enquanto conhecia os estudos de outros pesquisadores da área. Percebi-me interrogando se a leitura pelo ouvido, realizada através dos ledores de tela, exerce somente a função de complementaridade e porque as discussões não avançam para além deste ponto.

Foram tantos os obstáculos que Mariana, Suzana, Flávio e eu tivemos que transpor para levar adiante a formação escolar, tantas dificuldades de acesso ao mundo da escrita e da leitura, e suas histórias me fizeram imaginar outras possibilidades, quem sabe, para outras crianças de hoje e de amanhã. Pela imensidão de possibilidades e facilidades que os ledores de tela nos oferecem em nossas práticas de leitura, me ponho a imaginar como seria inserir uma criança com deficiência visual em ambientes enriquecidos por estímulos sonoros, com possibilidades diversas de letramento trazidas pelos recursos de tecnologia digital assistiva, sem dizer de outras estratégias pedagógicas, considerando-se a voz humana, os recursos de audiodescrição e outros.

Pode ser uma grande ousadia afirmar que essas práticas poderiam, ou deveriam, substituir as experiências de letramento, estimuladas pela via tátil ou visual, mas incomodo-me com as afirmações de que uma criança com deficiência visual só pode aprender a ler e a escrever se o processo for iniciado pelo sistema Braille – via

tátil.

Ao vivenciar as experiências com os participantes desta pesquisa, passei a considerar importante que, antes de tais afirmações, é preciso “olhar” de fato para as práticas culturais de leitura das pessoas com deficiência visual e rever alguns processos educacionais a começar pela base. É preciso empreendermos pesquisas que investiguem as competências leitoras pela via auditiva, mas que extrapolem a dimensão neurológica e sensorial, em busca, sobretudo, das práticas de letramento e das implicações sociais e culturais dessas práticas. Isto para que não se atribua preponderância a um único canal sensorial, como se não existissem outras possibilidades.

As afirmações de Rodrigues (2011), do participante Flávio, os conflitos da participante Mariana quanto à leitura pelos ledores de tela e o seu conforto com a leitura tátil, se justificam em suas experiências, e também nas suas vivências entre pessoas que reproduzem o mesmo discurso. Afinal, quem conhece alguma instituição, um programa governamental, um movimento social por práticas alfabetizadoras / leitoras via recursos de síntese de voz? Não sei se tais movimentos devem existir, pois corremos o risco de partir para o radicalismo e descartar outras experiências desconhecidas. O que deve ser evitado a qualquer custo são as repetições de “verdades” sobre o desconhecido, sobre aquilo que não investigamos ainda, não nos permitimos ousar.

Os pesquisadores, sobre a leitura e os letramentos - Freire (1984), Kleiman (1989, 2005), Streett (2007, 2010, 2015) e outros tantos -, discutem amplamente que as práticas de leitura vão muito além do estágio da decifração. Com isso, comprehendo que é preciso esclarecer do que se está tratando quando se remete ao acesso direto à leitura pela via tátil ou auditiva. Ler “diretamente” é só a partir da percepção tátil ou visual da escrita? Será que é mesmo possível afirmar que os ledores de tela, ou mesmo ledores humanos, possibilitem à pessoa com deficiência visual apenas a escuta? Recordo a concepção de leitura de Paulo Freire que me ajuda a pensar no sentido amplo da leitura: “O ato de ler não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo” (FREIRE, 1984, p. 11).

Compreendo que no contexto desta pesquisa é preciso questionar a ideia fragmentada de leitura quando a leitura da palavra, chamada também de acesso direto, é limitada à palavra impressa a tinta ou em Braille e a palavra ouvida é

concebida como acesso indireto, não é leitura. Mas, como considerou Freire (1984), a leitura da palavra só faz sentido quando está conectada com o mundo, com a vida dos leitores e (talvez seja possível acrescentar) independente do seu formato, impressa a tinta, em pontos Braille ou sonorizada.

Na exposição dessas ideias encontro inquietações, não somente as minhas, acerca de ideias consagradas, de ideias em construção e de outras asseguradas sobre os sentidos das práticas de leitura das pessoas com deficiência visual. Elas são internalizadas conforme as experiências de vida de cada pessoa e à medida que se permitem interrogar acerca de como são vividas, dando lugar às dúvidas e incertezas. Penso que foi assim que nós, participantes desta pesquisa, nos permitimos estar juntos, falando de coisas que talvez nunca analisamos profundamente a partir da diversidade de experiências que vivenciamos. Acredito que, justamente neste ponto, está a motivação para o que construímos juntos, seguindo Kleiman (1989).

Para a autora, a diversidade dos sentidos da leitura reflete a bagagem experencial trazida por cada um das suas vivências de leitura ao longo da vida, evidenciando a subjetividade no processo de compreensão. Ela ainda ressalta que ler é algo naturalmente heterogêneo, sendo, portanto, impossível unificar e homogeneizar a compreensão de cada leitor sobre a leitura (KLEIMAN, 1989). Porém, abordar a leitura sob esse ângulo da diversidade não pressupõe que seja concebível qualquer ponto de vista de leitura e de letramento, numa perspectiva individual, porque desta maneira deixaríamos de lado tantos conhecimentos já construídos sobre o tema da leitura e dos letramentos.

Nesta reflexão sobre a individualidade nas práticas de leitura, o importante a ser ressaltado é o estudo em contexto, fundado nas práticas culturais dos indivíduos, práticas que admitem a diversidade de experiências particulares que constituem a coletividade. Esta perspectiva descaracteriza a ideia do acesso direto vinculada a um recurso específico de leitura ou a uma concepção de leitura característica de todas as pessoas com deficiência visual.

Lima (2015) traz conclusões bastante diversificadas da sua experiência com seus participantes com deficiência visual. Como citei anteriormente, a autora conta como alguns participantes definiram o acesso direto relacionado à utilização do sistema Braille, mas outros apontaram outra coisa como no trecho a seguir:

Para participantes como Diego, Luzia, Nina e Tito, o artefato que coloca mesmo em contato com a leitura e com a escrita é o computador. Para eles/as, o contato

direto e íntimo acontece através desse artefato. Ou seja, não se trata de uma questão que esteja atrelada a um meio/suporte específico, ou a um modo ou a uma atividade corporal determinados, mas a circunstâncias, contextos e situações que conformam a realidade de cada pessoa cega em sua história de vida (LIMA, 2015, p. 235).

A autora afirma que é preciso nos atentarmos para as práticas sociais em que as pessoas com deficiência visual estão situadas, pois elas conduzem a determinadas escolhas sobre qual/quais recursos utilizar e de que forma serão utilizados (LIMA 2015). Para determinada pessoa e para determinada situação de leitura e escrita o meio que proporciona acesso direto pode não ser o mesmo para outra pessoa em outra situação, tudo depende do tempo, do espaço e de outros fatores que compõem as práticas de leitura e de letramento.

3.5 O ledor-leitor e o leitor-ledor

Para compreender as diferenças entre o ledor e o leitor trago as contribuições das autoras Santos, Riche e Teixeira (2012), para as quais o ledor é mero repetidor das palavras do autor, ele as reproduz como se fossem alienadas, signos autônomos, sem conexão com a vida social dos indivíduos. Já o leitor interpreta e ressignifica o que lê, tomando posse do texto em busca da compreensão, do adentramento crítico ao texto.

Perrotti (1999) também argumenta nessa direção, ao considerar o ler como ato envolvido essencialmente ao modo de relação com a linguagem e com as significações. O autor também distingue o ledor do leitor:

Há uma distinção fundamental a ser feita entre ledores e leitores. Os primeiros seriam sujeitos que se relacionam apenas mecanicamente com a linguagem, não se preocupando em atuar efetivamente sobre as significações e recriá-las. [...] Os leitores, ao contrário, seriam seres em permanente busca de sentidos e saberes, já que reconhecem a linguagem como possibilidade e precariedade, como presença e ausência ao mesmo tempo, ambiguidade irredutível face aos objetos que nomeia. (PERROTTI, 1999, p. 29).

Considero muito importante discutir teoricamente a distinção entre ledor e leitor, tal como fizeram os autores citados acima, mas, durante o desenvolvimento da pesquisa e escrita desta tese, comprehendi que tais diferenças não se aplicam a todo ledor ou leitor em qualquer contexto de leitura. Minha mãe, ledora, não era mera

repetidora de signos linguísticos e tampouco lia mecanicamente. De outro lado, os ledores que aparecem nas histórias de processos seletivos, conforme Mariana e eu narramos, de fato, atuaram como ledores mecânicos, em acordo com os conceitos trazidos pelos autores. Principalmente a leitura em voz alta reforça o aspecto de despreocupação do leitor com os sentidos acerca do que lê. Rodrigues (2011), da sua experiência com os ledores, relata como percebia essa distinção:

Um aspecto que observei sobre a leitura em voz alta é que algumas pessoas podem fazer uma leitura perfeita sem necessariamente estarem entendendo tudo o que leem. Percebi isso porque, em situações nas quais eu não entendia determinado trecho de um texto e pedia a opinião de quem estava lendo, notava que a pessoa não fazia qualquer comentário sem antes voltar ao texto e fazer uma leitura silenciosa do trecho em questão. Por exemplo, meu namorado, em situações como essa, sempre dizia: "Espera, eu estava lendo, mas não estava prestando atenção. Deixa eu ler de novo". Então ele voltava no texto e lia silenciosamente antes de comentar. (RODRIGUES, 2011, p. 23).

Desse modo é possível pensar que a leitura em voz alta implica certo distanciamento do texto por parte do leitor e que, de algum modo, sua voz revela tal distanciamento. O leitor ouvinte percebe estes aspectos, um tanto subjetivos, mas que parecem interferir na maneira de compreender, interpretar e de se conectar com o texto lido. Daí a importância de adequar estratégias de leitura aos objetivos de cada leitor e de cada contexto de leitura, conforme Kleiman (2005, p. 27) "Quando mudam os objetivos, mudam também as estratégias de leitura". E ela prossegue definindo o que são estratégias de leitura: "Conjunto de procedimentos de ordem cognitiva, isto é, que envolvem a percepção, a atenção, a memória, o raciocínio, para alcançar algum objetivo de leitura" (p. 27).

Nesse sentido é possível pensar que as estratégias dos ledores se modificam pelo objetivo específico de ler para o outro, sem visão ou com baixa visão, e que não dispõe de outros meios para fazê-lo. O leitor treinado utiliza estratégias específicas para a leitura em voz alta, valendo-se de técnicas que envolvem a entonação, o timbre, a velocidade da voz e sobretudo a capacidade de se adequar às necessidades específicas da pessoa para quem lê e dos objetivos da leitura. Era exatamente isso que minha mãe fazia sem qualquer formação especializada.

Embora minha mãe lesse quase de forma teatral para mim, o leitor não necessita dramatizar para que o ouvinte se sinta leitor. A leitura dramatizada pode ser importante para uma criança, ou mesmo para o adulto, que busca por um determinado texto literário lido por uma voz humana ou sintetizada, mas para os fins educacionais

e profissionais, tais como leituras de provas e textos acadêmicos, o leitor precisa realizar uma leitura mais técnica, tal como fazem os jornalistas. No entanto, se a leitura se tornar muito técnica, poderá fazer com que o ouvinte não se sinta envolvido com ela, dificultando até mesmo o entendimento e, consequentemente, o desempenho, no caso das provas em processos seletivos. Mariana manifesta na sua narrativa sobre o processo seletivo frustrante como se sentiu prejudicada por realizar a prova através dos ledores, mostrando quantas implicações existem nesse tipo de leitura.

Britto (1999), ao abordar os programas para formação de leitores, analisa que não basta simplesmente saber ler, o que me remeteu ao saber ler do leitor.

Quando se fala em formação do leitor, implicita-se muitas outras coisas de que não se fala diretamente. A mais evidente delas é a ideia de que nem todo mundo que sabe ler é leitor, isto é, que ser leitor significa algo mais que simplesmente saber ler, algo mais que saber enunciar em voz alta ou em silêncio as palavras escritas em linhas corridas. (BRITTO, 1999, p. 92)

Assim, é possível admitir um aspecto bastante sutil envolvido no ato de se ler para o outro que, talvez, não possa ser traduzido em técnica a ser trabalhada nos cursos de formação para ledores. O leitor precisa ler também para si, perceber e compreender o conteúdo lido. “A questão está em outra parte. Ser leitor, quando se é leitor, é condição completamente distinta de ser leitor por falta de opções” (PERROTTI, 1999, p. 30). Nesse sentido, esse mesmo autor argumenta que os mediadores precisam experimentar o sentido de ser leitor:

Assim, acredito que será preciso, em primeiro lugar, que os mediadores descubram a leitura, experimentem eles próprios a condição de leitores, já que boa parte, infelizmente, é forçoso admitir, são, quando muito, ledores. Antes de mais nada, será preciso que se apropriem do ato de ler e das estratégias pedagógicas ajustadas a tal perspectiva. Fazer do mediador leitor e, ao mesmo tempo, profissional competente na área é condição que se impõe a qualquer programa sério de formação de leitores. (PERROTTI, 1999, p. 37).

Compreendo esse ser leitor-leitor como aquele que enquanto lê para o outro, desfruta da leitura com envolvimento e curiosidade. Quando o leitor lê um conteúdo que já conhece e que lhe é significativo, a leitura é sentida de outra forma. Por exemplo, um leitor com formação na área das ciências biológicas, ao ler uma prova de biologia, o faz de forma diferente de quando lê um texto cujo conteúdo lhe é completamente indiferente. Percebo que a questão não está exclusivamente na facilidade do leitor em ler os termos específicos da área, mas na maneira com que sua voz projeta o que está lendo. De algum modo o ouvinte capta esse envolvimento

e se conecta com o texto.

Pois bem, no plano conceitual há uma diferença entre o leitor e o leitor, mas no plano subjetivo da leitura essa diferença não existe – ao menos numa concepção profunda da leitura – tanto o leitor precisa ser leitor quanto, o leitor ouvinte precisa das condições técnicas e subjetivas para ler dentro dessa relação.

A partir do entendimento desses aspectos, passo a olhar de um modo diferente para as práticas de leitura que compartilhamos e vivenciamos, enquanto participantes desta pesquisa. Quando Flávio considerou que não lia enquanto ouvia o leitor de telas, ele estava considerando a diferença conceitual entre o leitor e o leitor. Mas, olhando para outras experiências, parece que as práticas de leitura, através desses recursos de tecnologia assistiva, dizem muito mais.

Na história “Uma ledora e um leitor numa única leitura”, Mariana se colocava como ledora – quando lia em voz alta para nós - ao mesmo tempo em que seguia a leitura de um outro leitor – que lia em voz alta para ela. Até aqui, temos dois ledores atuando. Ao ler ela percebia suas dificuldades porque não desejava entregar, para nós, uma leitura exclusivamente técnica; ela queria que sentíssemos a intensidade contida na história que lia – ela era leitora e desejava que fôssemos também leitores com ela.

O que interessa disso tudo para a minha discussão específica é reconhecer que a leitura mediada, seja pelos ledores humanos ou pelos recursos de síntese de voz, não pode ser definida por aquela leitura em que se encontram de um lado um leitor falante/técnico e de outro lado um leitor ouvinte/construtor de sentidos. Ambos podem atuar juntos, numa mesma prática de leitura, a depender dos objetivos e contextos em que se inserem.

3.5.1 Para que leitores?

As histórias de nós, participantes, trazem experiências de leitura do ponto de vista de quem lê através dos ledores, mas é interessante pensar naquele ou naquilo que executa a leitura para o outro. Se a voz sintetizada é uma substituta para os ledores humanos e se a voz sintetizada também é criação da subjetividade humana é nela que preciso concentrar minha atenção. Assim, reflito em como o leitor humano percebe o leitor com deficiência visual.

Nesta tese não trago histórias de participantes ledores, ao menos na

perspectiva daquele que lê profissionalmente para alguém, mas é interessante trazer o relato de Alberto Manguel (2004), que conta sua experiência enquanto leitor de Jorge Luis Borges, um escritor e poeta argentino com deficiência visual. Pelos relatos de Manguel, Jorge era um grande leitor assíduo nas bibliotecas públicas de Buenos Aires, local onde conheceu Manguel, convidando-o para que atuasse como seu leitor, já que sua mãe estava muito cansada de ler para Jorge.

Da sua experiência como leitor de Jorge, Manguel traz o seguinte: “Ler para Borges resultava sempre em um novo embaralhamento mental dos meus próprios livros” (2004, p. 11). Ele estava envolvido com o que fazia, conectado com o que lia, tal como minha mãe, quando lia para mim na infância. Mesmo atuando profissionalmente, a habilidade técnica não dividia o ato de ler para si do ato de ler para o outro: “Jamais tive a sensação de apenas cumprir um dever, durante minhas leituras para Borges; ao contrário, era como se fosse uma espécie de cativeiro feliz” (MANGUEL, 2004, p. 12). O autor ressalta ainda que se sentia cativo, não só pelo conteúdo do que lia, mas pelo comportamento do Jorge leitor e seus comentários “eruditos” e engraçados”. Com isso, não é importante apenas questionar como ocorre a leitura pela mediação do leitor, mas pode ser muito importante também questionar: para que leitores?

Manguel parecia tão envolvido com o ato de ler para Jorge, que oscila entre o ser leitor para o outro e o privilégio de encontrar em si mesmo um novo leitor naquelas circunstâncias:

Sentia-me como o único dono de uma edição cuidadosamente anotada, compilada para meu uso exclusivo. Evidentemente, não o era; eu (como muitos outros) era um simples caderno de notas, um aide-mémoire de que o homem cego precisava para reunir suas ideias. Eu estava mais do que disposto a ser usado. (MANGUEL, 2004, p. 23).

Esses relatos conduzem meu pensamento para as diferentes condições nas práticas de leitura mediadas, mostrando o quanto são diversas e o quanto dependem dos contextos e singularidades de cada leitor e de cada leitor. Nesse sentido, penso que se Jorge fosse um leitor passivo – mero ouvinte – Manguel não se sentiria tão envolvido, cativo naquele ato de ler.

Nesse sentido, é muito importante situar as práticas de leitura, porque cada uma possui especificidades que revelam diferentes experiências para os leitores, conforme declara Kleiman (2005). Para a autora, a situação que contextualiza a leitura pode configurar diferentes formas de leitura, e isso inclui que o leitor mobilize

diferentes estratégias, saberes e recursos de leitura para se adequar às características da prática situada. É por isso que existem inúmeras possibilidades de significação para o leitor – Manguel nos revela isso –, do mesmo modo que existem muitas outras para o leitor com deficiência visual que ouve/lê. Se desejamos compreender essas práticas de leitura mediadas, é imprescindível questionar: Quem é o leitor ouvinte de que se está falando? Qual o seu propósito no ato da leitura? Que lugar ocupa nas práticas culturais e nas relações sociais?

Na perspectiva do leitor Manguel, o leitor Jorge teria desenvolvido várias competências de leitura que me levam a pensar nos sentidos da leitura pelo ouvido, e no seu caráter privativo. Mesmo não se referindo à leitura pelas vozes sintetizadas, o relato de Manguel (2004) me instiga a perguntar: poderia falar dos “ouvidos que leem”, tal como se diz no senso comum dos “olhos que leem?”

Eu descobria um texto lendo-o em voz alta, enquanto Borges usava seus ouvidos como outros leitores usam os olhos, para esquadrinhar 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. 11).

Pelo comportamento do Jorge leitor, é como se ele realizasse uma leitura solitária, íntima e reflexiva, como se o leitor não estivesse ali. Talvez fosse como exposto na narrativa “apesar da voz, leitura em silêncio”, ainda que nesta experiência seja um leitor não humano. Jorge, a despeito da sua leitura não visual, se comportava como qualquer leitor que vivencia o ato de ler: “tomando notas”, fazendo pausas e reflexões para analisar o conteúdo do que lhe chegava aos ouvidos. Pela forma que Manguel narra sua experiência, ele se mostra impressionado com tais particularidades de leitura, ou seja, de se comportar como qualquer leitor, se valendo do ouvido como os leitores que se valem da visão.

Antes de encontrar Borges, eu lia em silêncio, sozinho, ou alguém lia em voz alta para mim um livro de minha escolha. Ler para um cego era uma experiência curiosa, porque, embora com algum esforço eu me sentisse no controle do tom e do ritmo da leitura, era, todavia, Borges, o ouvinte, quem se tornava o senhor do texto. Eu era o motorista, mas a paisagem, o espaço que se desenrolava, pertenciam ao passageiro, para quem não havia outra responsabilidade senão a de apreender o campo visto das janelas. Borges escolhia o livro, Borges fazia-me parar ou pedia que continuasse, Borges interrompia para comentar, Borges permitia que as palavras chegassem até ele. Eu era invisível. (MANGUEL, 2004, P. 13).

Essa invisibilidade de que fala Manguel me remete, novamente, à questão da

leitura íntima e individual. Parece que entre Jorge e Manguel existia uma conexão muito forte, a ponto de a figura do leitor parecer invisível, embora desempenhasse um papel muito importante e, talvez insubstituível, no contexto social em que vivia Jorge.

Estou me detendo nesse aspecto da individualidade apenas para discutir a questão da mediação, mas estou ciente de que os sentidos da leitura privativa jamais se encontram unicamente no indivíduo. Os aspectos sociais, culturais e coletivos estão presentes em qualquer ato de ler, tal como considerou Chartier (2011) “A leitura individual está, portanto, bem inserida na sequência de práticas articuladas umas às outras e não é um ato autônomo, que tem a si mesmo como fim” (p. 86).

Britto (1999) argumenta que:

Não é a leitura que conduz o indivíduo a novas formas de inserção social. É, ao contrário, o tipo de vínculo que ele estabelece que pode conduzi-lo eventualmente a ler certas coisas de certo jeito. A leitura, mesmo feita em recolhimento, não é um comportamento subjetivo, uma questão de hábito ou de postura, é uma prática inscrita nas relações histórico-sociais. (BRITTO, 1999, p. 98).

Compreendo as experiências que nós, participantes desta pesquisa, vivenciamos juntos, bem como os relatos de Manguel (2004) e de Rodrigues (2011), como práticas culturais inseridas em contextos históricos e tempos diversos, com características individuais e ao mesmo tempo coletivas, mas que compartilham singularidades e complexidades da leitura mediada.

O sentido da audição está intrinsecamente envolvido nesse tipo de mediação e, até aqui, comprehendo que a sua função biológica pode ser unicamente a de receber o som de palavras e frases. De outro lado, o receptor não é dotado apenas de audição, não é passivo, não se coloca em segundo plano no ato da leitura.

A subjetividade subsiste no leitor que ouve, ressignificando e interpretando. Ela também está no leitor humano que a depender da sua experiência, do que lê, como e para quem lê, se torna leitor.

3.5.2 A voz como aproximação ou distanciamento do texto

Existe uma imensidão de sentidos que atravessam as experiências dos leitores com deficiência visual junto aos ledores humanos, e elas são muito importantes para a compreensão das experiências com os ledores eletrônicos. Acredito que estes vêm sendo aperfeiçoados justamente para possibilitar aos leitores experiências cada vez

mais próximas do texto. Nas histórias "A voz de Maria" e "O leitor autônomo", as experiências trazem a tendência de aproximação desse tipo de leitura da leitura humana e de como podem afetar a subjetividade do leitor com deficiência visual.

As vozes mecânicas passam a ser substituídas por vozes com características muito individuais, ao imitarem as emoções humanas, as quais podem ser sentidas por quem ouve/lê. Assim, muitos ledores de tela estão sendo configurados pelos leitores com deficiência visual para abandonarem a voz robotizada, como é o caso da voz de Spike do leitor de telas NVDA para a voz de Maria, a voz de Raquel, de Filipe, Luciana e tantas outras. Cada uma dessas vozes tem um tipo de desempenho, e algumas simulam a interpretação de certas emoções/estados de espírito que podem ser agradáveis ou desagradáveis, tudo depende dos objetivos de cada leitor. As últimas histórias que citei dão uma noção dessa dimensão, mostrando como que eu e Mariana nos sentimos incomodadas por certas interpretações dos ledores de telas que parecem nos distanciar do que realmente sentimos enquanto lemos/ouvimos. Penso que experimentamos este sentimento de distanciamento porque temos uma espécie de expectativa de que as interpretações das vozes eletrônicas estejam em conexão com as emoções que vivenciamos ao ler/ouvir.

Na história "o leitor autônomo" existe um outro incômodo relacionado à leitura de um texto de minha autoria, em que eu desejava lê-lo em voz alta porque não queria a voz do leitor de telas lendo para os meus colegas. Ao mesmo tempo, eu percebia a interpretação da ledora humana (minha colega do grupo) como uma interpretação que trazia outras emoções, outros sentidos diferentes dos sentidos que eu, autora, conhecia acerca do texto escrito por mim. Sentia-me incomodada porque estava desejando, de modo muito equivocado, que as pessoas compreendessem meu texto do modo que eu o comprehendia, como se existisse uma única possibilidade de sentido – no caso a minha para o meu texto –, e ainda estava equivocada ao imaginar que, se o texto fosse lido por mim, eu poderia "transmitir" pela minha leitura em voz alta os sentidos que eu interpretava do meu próprio texto.

Ao conhecer o traçado histórico que Manguel (2004) fez sobre a leitura em diferentes sociedades, fiquei pensando se essa minha concepção de leitura em voz alta do texto de minha autoria estava enraizada em práticas sociais dominantes de leitura, comuns em outros tempos, e que subsistiam ainda hoje. Manguel fala das leituras públicas realizadas no séc. XIX em toda a Europa, quando os autores liam publicamente suas obras. Não se tratava apenas de se colocar diante da plateia e

realizar uma leitura técnica e fluente, era preciso interpretar, provocar emoções nas pessoas, reações previamente ensaiadas.

Manguel (2004) relata que na Inglaterra a estrela foi Charles Dickens, ao usar o seu notável talento nas leituras das próprias obras, leituras pelas quais ficaria famoso mais tarde. Ele treinava essas leituras com os amigos, primeiramente, em busca dos resultados que desejava quando lesse para uma grande plateia.

Escrevendo à esposa, Catarina, sobre a leitura de sua segunda história de Natal, O carrilhão, mostrou-se exultante: “Se tivesse visto Macready (um dos amigos de Dickens) ontem à noite – soluçando e chorando escancaradamente no sofá enquanto eu lia - você teria sentido (como eu senti) o que significa ter poder.” “Poder sobre os outros”, acrescentou um de seus biógrafos. “Poder de mover e controlar. O Poder de sua escrita. O Poder de sua voz.” A Lady Blessington, em relação à leitura de “O carrilhão”, Dickens escreveu: “Tenho grande esperança de que farei a senhora chorar amargamente” (MANGUEL, 2004, P. 128).

As pretensões de Dickens parecem exageradamente manipuladoras, mas é preciso admitir que a leitura em voz alta proporciona diferentes sensações, e de que ela pode ser treinada com a intenção de provocar determinadas reações nas pessoas. Essa leitura pode ser ainda mais criativa quando realizada pelo próprio autor do texto, pelo desejo equivocado de que os ouvintes captem as emoções envolvidas em cada palavra escrita, em cada trecho considerado marcante para o autor. Esse era o meu ideal e a razão dos meus conflitos quando não consegui ler o meu texto para os colegas, como se os sentidos pudessem ser mesmo capturados por quem ouve. Parece-me que esses conflitos também perpassam a experiência de Mariana, ao tentar ler para nós em voz alta, conforme ela narrou em “Uma ledora e um ledor numa única leitura” e também em “A voz de Maria”. Chartier (2011) contribui com essa discussão ponderando que “[...] as significações dos textos, quaisquer que sejam, são constituídas, diferencialmente, pelas leituras que se apoderaram deles” (p. 78). E reforça, “Antes de mais nada, dar à leitura o estatuto de uma prática criadora, inventiva, produtora, e não anulá-la no texto lido, como se o sentido desejado por seu autor devesse inscrever-se com toda a imediatez e transparência, sem resistência nem desvio, no espírito de seus leitores” (p. 78). Para Chartier (2011) são as práticas de leitura que proporcionam significações plurais e móveis aos textos e que tais práticas estão situadas “no encontro de maneiras de ler, coletivas ou individuais, herdadas ou inovadoras, íntimas ou públicas e de protocolos de leitura depositados

no objeto lido" (p. 78).

Nesta perspectiva de Chartier (2011), situo as práticas de leitura discutidas nesta pesquisa dentre os atos de leitura que dão aos textos significados plurais e móveis, e que se constituem como tal a partir do encontro entre maneiras de se ler: individuais ou coletivas, herdadas ou inovadoras, íntimas ou públicas. Essas possibilidades estabelecem certos protocolos de leitura, particulares de quem lê através de uma tecnologia digital assistiva, que possibilitam a criação de novos processos de leitura. A questão é que se leva tempo para a assimilação de novas práticas e enquanto isso os conflitos permeiam a vida das pessoas que vivenciam o tempo de mudanças.

Assim, considero as mudanças nos processos de leitura das pessoas com deficiência visual, envolvidas com todos os aspectos levantados por Chartier (2011), porém, quero enfatizar o detalhe criador do ato de ler citado pelo autor. Entendo que a criatividade de quem lê não pode ser concebida como um recurso para condução do leitor a determinados sentidos imaginados pelo autor do texto, ou por quem o lê/interpreta em voz alta em público ou para um leitor ouvinte, como acontece na relação entre os ledores humanos e leitores com deficiência visual.

Este foi um dos meus enganos sobre a criatividade quando desejei ler para o grupo do GPNEP (Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores), como se os sentidos que eu construíra acerca do meu próprio texto fossem transferíveis aos meus colegas ouvintes e leitores. Quando a experiência ocorreu, conforme narrado em "O leitor autônomo", eu não me dei conta desse equívoco e certifiquei-me somente de demonstrar aos meus colegas que, apesar da leitura simultânea com o leitor de telas, eu, tal como eles, poderia ler em voz alta, poderia, como eles, trazer as particularidades características da minha voz e, assim, provocar emoções exclusivas da minha interpretação. Porém, conforme bem colocado por Chartier (2011), as significações dos textos não se anulam no momento da leitura, não podem ser esgotadas em um determinado ato de leitura, seja ele coletivo ou individual.

É preciso considerar, ainda na perspectiva de Chartier (2011), que as práticas de leitura implicam desvios e resistências, e aqui posso acrescentar, independentemente de ser ou não leitura mediada pelos ledores de telas ou ledores humanos, ou de ser em voz alta ou em silêncio. As preocupações de nós, participantes desta pesquisa, pertinentes à leitura em voz alta e o desejo de nos aproximarmos das leituras convencionais dos ledores e leitores, que leem através dos olhos, mostram

como é difícil atuar fora dos padrões sociais de leitura e de como é difícil resisti-los, projetando a nossa diferença.

Pelos estudos que empreendi até aqui, comprehendo as particularidades coletivas e individuais de quem lê pela mediação auditiva, como construções sociais que, ao longo de muitos séculos, constituíram práticas culturais de leitura que não são únicas, mas que imprimem nas mentes dos leitores sensações comuns e partilhadas, nos diferentes ambientes e propósitos em que elas se instalaram.

A leitura – preocupação sempre presente na História – não se faz por abstrações. Ela se mostra, ao longo do tempo, como uma atividade que se concretiza pela prática de gestos diversos, ocorrendo em variados lugares, por meio de diferentes suportes.

Se no passado o rolo, pesado, exigia uma determinada postura física do leitor, prendendo-lhe as mãos durante o ato de ler, a invenção do código libertou, não só as mãos, o corpo e os movimentos do leitor, mas os espaços físicos da leitura e, claro, os próprios textos.

No entanto, em que pese a enorme importância destas interfaces, a análise exclusiva de gestos, lugares e suportes não consegue dar conta do estudo da leitura em suas inter-relações mais finas. É necessário, pois, que ao se realizar tal análise, não sejam esquecidas outras engrenagens que movimentam e articulam dimensões também essenciais. E por quê? Porque, para além dos gestos, lugares e suportes, existem grandes diferenças entre aqueles que, numa mesma época, leem os mesmos textos. Sejam diferenças individuais entre mais letrados e menos letrados, sejam diferenças entre “mundos” de leitores (ROCCO, 1999, p. 110).

Desse modo, as singularidades discutidas nesta pesquisa não podem ser atribuídas a todas as pessoas com deficiência visual, usuárias ou não de tecnologia digital assistiva, em suas práticas de leitura. São conflitos, questionamentos, incômodos, dúvidas e sentimentos de nós, participantes desta pesquisa, que até podem ser comuns a outros, tudo depende do olhar de quem olha, para onde se olha e da abertura para o desconhecido, do tamanho do desejo, do pensamento crítico e do lugar que cada um ocupa no seu tempo e espaço.

3.6 Então, o que devo dizer das novas práticas de leitura em curso?

Antes de trazer as contribuições das teorias dos letramentos para a discussão das práticas de leitura, gostaria de retomar alguns pontos centrais que as experiências vividas me/nos possibilitaram conhecer, questionar e reconhecer.

Ao iniciarmos nossas conversas sobre os recursos de tecnologia digital assistiva, logo percebemos que estávamos em primeira instância, trazendo experiências sobre a leitura mediada pelo ouvido. A partir desse momento, nós, participantes, passamos a identificar inúmeras especificidades desse tipo de mediação. Depois, ao ler e reler nossas histórias, compreendi que os seus sentidos conduziam meu pensamento para duas dimensões principais: uma dimensão física/técnica e outra subjetiva/cultural.

Na primeira, as histórias trazem à cena o som, a voz, o ouvido, o leitor humano e o leitor eletrônico, a leitura simultânea em voz alta através de ambos os ledores, o timbre, a entonação, a dramatização e outras sutilezas. Nesta dimensão, vários obstáculos podem dificultar o desempenho do leitor, desencadeando preferências por determinados ledores, determinadas vozes, suportes textuais e gêneros literários. No entanto, muitos obstáculos apontam para um conjunto de saberes em desenvolvimento. Em um determinado momento, esses obstáculos são interpretados como diferença, a diferença que ressignifica a “dificuldade” dos leitores de se desvincilharem dos padrões de leitura, difundidos socialmente como ideais e adequados. Neste ponto, entra em cena a segunda dimensão que perpassou nossas experiências: a dimensão subjetiva e cultural que interrogava pelo eu leitor em várias perspectivas da leitura pela mediação auditiva. Nessa busca admitimos que não existe leitor de telas, leitor eletrônico, leitor com voz sintetizada. Só existe leitor se ele for humano porque o ato de leitura não se circunscreve aos processos de reprodução do texto, de decifração pelo ouvir, tocar ou enxergar símbolos linguísticos. De outro lado, o leitor pode ser humano ou eletrônico, pode ser técnico e mecânico, ao passo que pode ser também leitor-leitor, tudo depende de quem lê, para quem lê, dos objetivos e das estratégias.

Nesse movimento, em que me propus conhecer como ocorrem as práticas de leitura mediadas pelos recursos de tecnologia digital assistiva, envolvi-me com outras reflexões que me deslocaram das especificidades discutidas em direção a um entendimento mais amplo e ao mesmo tempo complexo da leitura.

Parece-me que em um nível mais profundo, todo ato de leitura requer mediação. Entre o leitor que interpreta e o texto que traz o conteúdo podem se

apresentar diferentes tipos de mediadores. No plano sensorial, a visão, o tato e a audição são os principais mediadores. Se considerar o mundo visiocêntrico em que vivemos, certamente a visão é o sentido predominante na maioria das práticas de leitura. Porém, não é incomum uma pessoa com deficiência visual dizer que lê enquanto toca. Quanto à audição, qualquer pessoa, com deficiência visual ou não, pode ler através de uma outra voz que lhe apresenta o texto. Na realidade todo nosso corpo está envolvido com o ato de ler, ainda que assumindo a predominância desses três sentidos. Goulemot (2011) destaca que há uma disposição pessoal de cada um para a leitura e que, na realidade, todo o corpo se envolve no ato da leitura, favorecendo, ou não, o leitor: “Diria um rito. Somos um corpo leitor que cansa ou fica sonolento, que boceja, experimenta dores, formigamentos, sofre de cãibras. Há mesmo uma instituição do corpo que lê” (p. 108).

Nesta perspectiva, não é possível dividir as partes de um corpo que lê, tanto na dimensão sensorial quanto na dimensão subjetiva: partes que tocam/enxergam/ouvem e outras interpretam/ressignificam. Pode ser importante estudar como ocorre a leitura pelos diferentes canais sensoriais, mas não para estabelecer categorias de leituras entre esses canais, como seria o caso de categorias de leituras pelo acesso direto.

Ao discutir a leitura mediada, passei a considerar outros mediadores, para além do plano sensorial e subjetivo, que perpassam as práticas de leitura em geral, tais como o papel, o computador, a escrita manuscrita, a tipografia impressa ou digital, o celular, o gravador, o rádio, os sintetizadores de voz e uma infinidade de recursos habilitados para a impressão, gravação e reprodução da voz.

Passei a reconhecer que todos esses mediadores, ou formas de mediações, podem se constituir como obstáculos no ato da leitura. Se a pessoa não possui uma boa visão, se apresenta um problema com o tato, se não ouve bem, se for disléxica, se o papel estiver rasgado ou manchado, se a tinta estiver borrada, se as palavras estiverem mal grafadas ou mal digitadas, se o computador e o celular apresentarem problemas, se a voz estiver baixa ou muito alta, se dramatizar demais, se for muito técnica, enfim é impossível prever todos os obstáculos possíveis.

Todos esses obstáculos precisam ser transpostos pelo leitor em algum nível ou momento de sua vida enquanto leitor. Nesse sentido, os obstáculos que deflagramos em nossas experiências com a leitura mediada pelo ouvido estariam em um mesmo plano que os demais característicos de outras mediações. O que ocorre é que se

tratam de leituras que ainda não encontraram seu lugar dentre as leituras reconhecidas socialmente e sistematizadas pela escola. Daí há que se admitir forças de resistência entre os leitores dessa nova modalidade e os outros que não a reconhecem como leitura.

Em minhas reflexões, recordei que experimentei todas as formas de mediação discutidas na pesquisa de campo, e que não consegui identificar quais os mediadores e formas de mediação que me constituíram como leitora. Identifiquei, sim, uma busca constante pela continuidade das minhas práticas de leitura através de escolhas e rejeições constantes, negando imposições e intervenções descontextualizadas das minhas necessidades reais de conhecer e estar no mundo. Escolhi o que possibilitava reconhecer-me como leitora, possibilitava-me ler o maior número de informações possível em busca da construção do conhecimento, do crescimento pessoal e acadêmico.

Minha vida de leitora revela-me que sempre nadei contra a corrente e que a leitura parece-me, agora, como um outro sentido para percepção do mundo e de mim mesma, tal como considerou Manguel (2004), ao descobrir-se lendo:

Foi como adquirir um sentido inteiramente novo, de tal forma que as coisas não consistiam mais apenas no que os meus olhos podiam ver, meus ouvidos podiam ouvir, minha língua podia saborear, meu nariz podia cheirar e meus dedos podiam sentir, mas no que o meu corpo todo podia decifrar, traduzir, dar voz a, ler. (MANGUEL, 2004, p. 7)

Para o autor:

Ler as letras de uma página é apenas um dos disfarces da leitura. Entre o astrônomo que decifra os mistérios do mundo através dos astros no céu e a mãe que decifra o medo e a alegria no rosto do filho existe uma imensidão de outras leituras. Todos lemos a nós e ao mundo à nossa volta para vislumbrar o que somos e onde estamos. Lemos para compreender, ou para começar a compreender. Não podemos deixar de ler. Ler, quase como respirar, é nossa função essencial. (MANGUEL, 2004, p. 8)

Nesse entendimento amplo da leitura não se pode estabelecer o que é absolutamente leitura, sob determinadas circunstâncias, e o que não é leitura, sob outras condições, como se em algum lugar subsistisse um conceito expresso e determinado de onde e quando o ato de ler pode ou não ser legitimado. Nesse sentido, não é o tipo de mediação ou canal que define ou qualifica a leitura, o que parece desconstruir toda a ideia de um suposto acesso direto à leitura através de um único canal ou mediação no caso daqueles privados da visão, como foi discutido neste capítulo. Entretanto, se considerar todos os canais e formas de mediação como

indissociáveis no ato da leitura e que, apesar de interferirem, não impedem que o leitor se reconheça como tal, o acesso direto à leitura existe sob todas as circunstâncias. Pela visão, pelo tato, pela audição, pelas vias impressas ou digitais, todas elas podem ser canais de livre acesso à leitura, todas elas não subsistem independentes da história de vida de cada leitor, sem suas memórias, sem estarem inseridas em práticas culturais de leitura socialmente construídas.

Finalizo estas considerações na perspectiva de Darnton (2011) quando disse que:

A leitura permanece um mistério. Temos dificuldade em compreendê-la hoje e maior dificuldade ainda em nos acercarmos do que era no passado. Não podemos presumir que ela sempre tenha sido para os outros o que é para nós atualmente, e nada seria mais perigoso que o anacronismo numa história da leitura. (DARNTON, 2011, p. 140)

Desse modo, o que até aqui comprehendi, a partir das interações com os participantes com deficiência visual nesta pesquisa, significa apenas uma faceta dos grandes mistérios da leitura, até porque existem inúmeros aspectos individuais, coletivos e culturais envolvidos em práticas de leitura pouco conhecidas e discutidas, tal como as que me propus conhecer e compreender nesta pesquisa.

Agora entendo que a grande pergunta que nós, participantes, fizemos não é “o que é de fato leitura”, em busca de saber quando verdadeiramente lemos. Reconheço que este questionamento perpassou muitas experiências, mas reconheço, também, que a pergunta surgiu quando nós participantes desejamos entender o nosso lugar como leitores, praticando a leitura pela via auditiva. Assim, “como funciona esse tipo de leitura para nós pessoas com deficiência visual” é a grande questão que estávamos investigando a todo instante, não para no fim definir o que é a leitura para essas pessoas, mas para trazer à cena os processos que permeiam esse tipo de leitura, em especial mediada por recursos de tecnologia digital assistiva, que não priva os leitores do prazer na leitura, não os limita quanto ao conhecimento da escrita, não os tolhe a capacidade interpretativa e nem, tampouco, os exclui das condições de exercerem a cidadania pela via da informação e do conhecimento. O que acontece é que se configuram outras formas de acesso à leitura, outras relações com o texto, que implicam outras estratégias no ato da leitura e deflagram aspectos físicos, subjetivos e sociais diferentes das leituras convencionais.

Para estas e para as outras, penso que a única maneira de as estudar é a partir de um pensamento flexível, aberto para a experiência, tal como ela se apresenta em

suas armadilhas, em seus obstáculos e em suas possibilidades criadoras e de ressignificação de conceitos, de concepções e de padrões sociais. Quanto às experiências de leitura das pessoas com deficiência visual, estou certa de que são singulares, mas também de que não é possível falar de “o modo de se ler das pessoas com deficiência visual”, como se todas elas vivenciassem uma mesma experiência de leitura apenas por possuírem deficiência visual.

No próximo capítulo, trago as contribuições dos estudos do letramento que me possibilitam compreender as experiências vividas sob outra perspectiva planejamos a partir das análises já realizadas.

CAPÍTULO 4 - AS CONTRIBUIÇÕES DE STREET PARA OS LETRAMENTOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Proponho-me, neste capítulo, olhar para as práticas de leitura vivenciadas pelos participantes dessa pesquisa, sob as lentes dos estudos sobre letramentos de Brian Street, em especial aqueles sistematizados em sua obra “Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação” (2015). Isso se dá porque, primeiramente, a leitura é situada dentre as práticas de letramento, e também por situá-la como prática cultural múltipla e diversa. Compreendo que não se trata de uma escolha aleatória, ou porque devesse escolher um único autor ou obra nesta discussão. Foi no percurso das experiências de pesquisa vividas que a aproximação se deu.

Destaco, ainda, que buscarei não apenas pelos pontos de encontro entre a concepção dos letramentos de Brian Street e as práticas de leitura discutidas nessa pesquisa, como uma busca pela justaposição, pela explicação que fortalece a minha compreensão. Estou em busca, também, daquilo que não está na teoria, não está dito para todos e todas as possibilidades de experiências, e aqui situo as práticas de leitura das pessoas com deficiência visual. Para o desenvolvimento desta discussão, elegi cinco seções, despertadas a partir do estudo sobre os letramentos e de como podem contribuir para a discussão dessa pesquisa, são elas: “O sentido da visão e sua articulação com o conhecimento”, “Letramento e oralidade”, “A abordagem dos letramentos alternativos como práticas sociais de resistência”, “Letramento autônomo” e “letramento ideológico” e “As práticas que afetam e transformam os letramentos”.

4.1 O sentido da visão e sua articulação com o conhecimento

São inúmeros os estudos, não somente de Brian Street, mas de muitos outros pesquisadores sobre o letramento (Magda Soares, Roxane Rojo, Angela Kleiman, etc.), que desenvolveram suas teorias a partir da observação e vivência em diferentes comunidades, de forma a identificar seus modos de interação com o mundo da leitura e da escrita. Eles se dedicaram a estudar uma diversidade de contextos culturais para conceituar, discutir e ampliar a ideia de letramento e de letramentos, situando-os na vida das pessoas, na educação escolar e na sociedade como um todo. Mas por que

falar de letramento? Parece-me que é um alerta para uma construção contínua de novos saberes à medida que as transformações sociais acontecem, uma ressignificação permanente da educação escolar frente à diversidade de tudo que somos, aprendemos e vivemos, individual e coletivamente.

As minhas inquietações sobre a educação das pessoas com deficiência visual e, principalmente, sobre as suas particularidades de leitura e escrita me direcionaram para os estudos dos letramentos, os quais me possibilitaram compreender muito do que me inquietava/inquieta. Porém, à medida que minhas concepções se ampliavam, aprofundava-se o nível dos meus questionamentos sobre certas especificidades dos letramentos dessas pessoas. Enquanto fazia minhas leituras e durante a escrita desta tese, notei que os teóricos do letramento apresentam vários exemplos de situações escolares e da vida cotidiana das pessoas em uma diversidade de contextos, comunidades e culturas, mas não encontrei em nenhuma destas situações qualquer investigação dos letramentos das pessoas com deficiência e com deficiência visual.

O que encontrei são estudos de pesquisadores, que como eu, buscam nas teorias de grandes estudiosos do letramento o suporte para suas pesquisas específicas sobre a educação inclusiva e as práticas de letramento das pessoas com deficiência e com deficiência visual. Estou ciente de que, do mesmo modo, outros grupos poderiam fazer a mesma reivindicação, e estou ciente, também, que posso não ter lido o suficiente, mas preciso admitir que senti necessidade de pesquisas interessadas nas particularidades dos letramentos de quem experimenta o mundo sem o sentido da visão. Isto porque este é o sentido que atravessa continuamente as discussões sobre o aprendizado da leitura e da escrita, amparando as discussões sobre como as pessoas constroem seus letramentos no dia a dia, mediante a infinidade de portadores de textos, em sua diversidade de formatos e de informações presentes em toda parte no mundo. Porém e se esse sentido basal – a visão – sai de cena? Será que os estudos dos letramentos seriam outros?

Acredito que a centralidade do sentido da visão nos estudos do letramento ocorre como reflexo da exclusão estrutural e da marginalização das pessoas com deficiência visual no contexto da modernidade, onde ainda são excluídas de muitos acessos à cultura e ao conhecimento. Para Martins (2006), enquanto a modernidade abre inúmeros caminhos para a emancipação, ela nega outros, como o vivido pelas pessoas com deficiência visual. O reflexo das vivências sociais dessas pessoas e as suas subjetividades são desmerecidas, como se não fossem capazes de intervir e

impactar o tempo e o espaço da vida moderna. São valores historicamente construídos sobre o sentido da visão e sua articulação com o conhecimento, pelo senso comum ao conhecimento científico. Desse modo, considero importante determinar, nesse ponto da articulação, entre visão e conhecimento, pois ela pode fomentar uma discussão importante para compreender o que foi dito anteriormente sobre as teorias do letramento, frente às práticas letradas das pessoas com deficiência visual.

A associação entre visão e conhecimento contribuiu para a estruturação de um entendimento de mundo disseminado progressivamente até à contemporaneidade. Compreendo que tal associação se reflete na relação construída entre leitura e visão, entre leitura e conhecimento. Manguel (2004) traz dados históricos que evidenciam a forte ligação entre enxergar bem para ler, conhecer e aceder à vida social: “É possível que óculos melhores e em maior quantidade tenham permitido que mais leitores se tornassem leitores melhores e comprassem mais livros, e que, por esse motivo, os óculos tenham sido associados ao intelectual, ao bibliotecário, ao erudito” (MANGUEL, 2004, p. 147).

Os óculos de leitura até boa parte do século XV eram objetos de luxo, custavam caro e poucos o possuíam, mas também como eram poucos os possuidores de livros, a necessidade de ler não era de todos, era principalmente dos mais favorecidos socialmente. A demanda por óculos só aumentou após a invenção da imprensa e da popularização dos livros. Manguel (2004) explica que os fabricantes de óculos ficaram conhecidos em Estrasburgo e Nuremberg em 1466, apenas onze anos depois da publicação da primeira Bíblia de Gutenberg. Assim, a partir do século XIV, os óculos representaram a natureza sábia, estudiosa e intelectual de personagens em várias pinturas.

Em muitas representações do Adormecimento ou Morte da Virgem, vários dos médicos e magos em torno de seu leito mortuário acham-se usando óculos de vários tipos. Em um quadro de autoria desconhecida que se encontra no Mosteiro de Neuberg, em Viena, um par de óculos foi acrescentado séculos depois ao sábio de barbas brancas, a quem um jovem desconsolado mostra um grosso volume. A implicação parece ser a de que nem o mais sábio dos eruditos possui sabedoria suficiente para curar a Virgem e mudar seu destino. (MANGUEL, 2004, p. 148).

É interessante notar que não encontramos comumente representações artísticas enfatizando a deficiência visual em contexto de leitura. Mesmo hoje, com as possibilidades de leitura tátil e auditiva, parece “estranho” uma pessoa que não enxerga portar ou ler um livro. Esse entendimento culmina em interpretações diversas

que ocultam as subjetividades das pessoas com deficiência visual e as suas formas particulares de relação com o conhecimento.

É possível que até mesmo as pessoas com deficiência contribuam com a ocultação de suas subjetividades ao representarem um quadro cultural de experiências que pertencem ao mundo dos que enxergam, reproduzindo ideias dissonantes das suas maneiras singulares de conhecer e estar no mundo. Tal pensamento não é desprovido do entendimento da dificuldade de trazer a diferença e colocá-la em condição de igualdade, perante uma sociedade ainda tão preconceituosa, mas é preciso criticidade para o enfrentamento desse desafio, desvelando as representações que, por vezes, são paradoxalmente aproximação e distanciamento da experiência de quem não enxerga.

Examinando a obra “A cegueira”, de José Saramago, Martins (2006) constata, na narrativa do escritor, que as “experiências das pessoas cegas estão ausentes” e foram substituídas pelos valores culturalmente associados à ideia de cegueira, o que faz com que o romance seja apenas uma imitação do que acontece em nossa sociedade. É comum, também, produções artísticas, principalmente cinematográficas, que representam a deficiência visual como uma diferença superior, muito distante das experiências comuns para o ser humano. Estimulam ideias, como “apesar da ausência de um sentido tão importante, as pessoas podem conhecer o mundo de um modo inusitado, quase sobrenatural”. De invisíveis são deslocadas para o heroísmo. Pode ser que alguns sintam-se mais próximos do tema e de quem não enxerga ao conhecerem essas produções, ao passo que podem se distanciar quando a abordagem não representa a experiência em condição de igualdade, como expressão da diferença numa perspectiva relacional.

Para Florindo (2021), a importância da visão é ampliada pela vigência de um quadro cultural que toma a parte (visão) pelo todo (conhecimento), gerando sérios entraves culturais na percepção das pessoas com deficiência visual. Ora são interpretadas como repositórios de saberes, ora como privados da riqueza de saberes que o mundo encerra. Na pesquisa de Sousa (2017), encontro um exemplo de como o senso comum atribui valores negativos aos privados da visão. Retomando as falas de suas participantes de pesquisa - mulheres em processo de construção de sua alfabetização – a autora descreve:

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. (SOUZA, 2017, p.80).

No nível da linguagem, a predominância do sentido visual está tão arraigada naqueles que a possuem que, dificilmente, percebem a utilização da linguagem visual para descrição do derredor. Mello e Vian Junior (2019) tecem críticas sobre a linguagem visual narrando sua experiência ao participar de palestras em que o apresentador utiliza slides totalmente inacessíveis, e ainda utiliza termos e expressões totalmente visuais, tais como: “Como vocês podem ver neste *slide*”, “Como vocês viram no *slide* anterior”, “Aquela imagem representa um fator importante”, “Esse documento que mostrei aqui aborda”, “Esses dados que vocês estão vendo”, “Aquela informação em vermelho”.

Ocorrem ainda situações em que o conhecimento é reduzido à percepção visual, através de um vocabulário repleto de termos visuais, como referência às formas de perceber/conhecer dos outros sentidos. Camargo (2008, p. 71) traz como exemplo as expressões: “vê como isto soa”, “vê como isso brilha”, “vê como isto cheira”, “vê como é duro”. Dificilmente, diz-se “ouve como brilha”, “cheira como resplandece”. Desta maneira, o sentido da palavra “visão” incorporou múltiplos sentidos e o ver nem sempre está associado à “percepção através dos olhos”.

Entendo que não há problemas na utilização do “ver” como sinônimo de “perceber”, mesmo como referência à percepção da pessoa com deficiência visual que, literalmente, não pode ver. Nesse sentido, Mello e Vian Junior (2019, p. 55) dizem que: “O verbo ver não pode ser entendido com um só sentido. Quando não se vê com os olhos, vê-se com o tato e com a audição”. O importante é reconhecer o poder da linguagem na representação de valores preconceituosos entre visão e conhecimento, percebendo que o problema maior não está na multiplicidade de sentidos do ver e, sim, na associação do “ver”, de quem não enxerga, ao sentido de estar de fora, de não conhecimento, de não pertencimento em uma determinada situação. É preciso criticidade para reconhecer tais sutilezas e penso que ela pode ser estimulada, desde as vivências diárias às vivências no campo de pesquisa, desconstruindo crenças e práticas equivocadas sobre a imensidão de possibilidades de experiências e de letramentos não visuais.

Além das associações preconceituosas do senso comum entre visão e conhecimento, existe uma forte relação entre a construção do conhecimento científico

e o sentido da visão, sendo este concebido como sentido dominante sobre os demais. Segundo Martins (2014), a ciência enfatiza a visão como o sentido mais apto a revelar as diferenças entre os seres e as informações, sempre associadas à cognição. Essa dominância é uma reprodução da ideia de iluminação, trazida pelo Iluminismo, em que se enfatiza a objetividade e neutralidade, próprias do positivismo.

Essa objetividade nasce e se dissemina com as ciências biológicas, ampliando-se para as ciências humanas. Através de uma busca rápida pelos repositórios virtuais, qualquer pessoa pode notar que a maior parte das produções acadêmicas de pessoas com deficiência visual está nas áreas das ciências humanas e sociais, porque nas ciências biológicas, principalmente na área da saúde, a visão sempre foi o canal sensorial predominante nos procedimentos científicos.

Não é possível deter-me em tantos exemplos que representam as construções sociais que articulam visão e conhecimento. São construções estruturais que perpassam as dimensões artísticas e culturais em todas as suas possibilidades de expressão, e repercutem em todas as áreas do conhecimento. É nessa perspectiva estrutural que comprehendo os estudos do letramento. Parece que ainda estão muito voltados para a discussão de quem acessa o mundo pelos meios visuais. A partir do desenvolvimento desta pesquisa, passei a considerar a importância de estudos cuja base sejam outras formas de mediação, de acesso ao mundo do conhecimento, diferentes das formas visuais, porque podem servir de apoio para a construção de teorias fundamentadas na diversidade dos letramentos, contribuindo ainda para o fortalecimento das ações de inclusão das pessoas com deficiência visual.

Florindo (2021) compreendeu, durante sua pesquisa de doutorado, que tanto a disponibilidade quanto o acesso aos letramentos são, significativamente, restritos para as pessoas com deficiência visual, “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” (FLORINDO, 2021, p. 222).

As restrições estão em toda parte, mesmo considerando as soluções acessíveis para leitura e desenvolvimento de pesquisas, como os ledores de tela e os digitalizadores de textos. Daí o leitor, bem como o pesquisador com deficiência visual, se limita às leituras, às pesquisas e, consequentemente, aos letramentos enquadrados no que lhe é acessível e não na expansão de todo o seu potencial, caso tivesse à sua disposição os mesmos meios/recursos de acesso ao conhecimento das

pessoas que enxergam. É por isso que precisamos continuar indagando e pesquisando esses letramentos, expandindo-os para além dos círculos das pessoas com deficiência visual, em busca das teorias que contemplam suas especificidades e criando outras, outros lugares ainda não estabelecidos, onde pesquisadores que, como eu, sintam-se desafiados a contradizer valores desiguais entre ver e não ver.

4.2 Letramento e oralidade

Os estudos de Street (2015), ao abordarem as diferenças entre oralidade e letramento, conduzem meu pensamento a algumas especificidades desta pesquisa, tais como a mediação nas práticas de letramento, o sentido do som e da voz para o eu leitor e os questionamentos sobre o que de fato se configura como leitura no plano sensorial e cultural. O autor tece críticas sobre a suposta divisão entre oralidade e letramento, trazendo os estudos de Walter Ong, que propuseram a chamada “grande divisão”. Segundo Street, Ong alega que nosso entendimento da cultura oral é distorcido pelo letramento e que só seria possível compreendê-lo se nos imaginarmos fora dele, e dentro de um mundo puramente oral, para entendermos o seu real sentido.

Street diz que Ong distingue duas grandes formas culturais na história do desenvolvimento humano: culturas “verbomotoras” e culturas “de alta tecnologia”. “Aquelas são orientadas para a palavra; estas, para o objeto. O mundo oral é comunal, exteriorizado, menos introspectivo. A explicação para essas diferenças reside num princípio básico que distingue a oralidade como tal do letramento como tal (STREET 2015, p. 160).

Ong sustenta sua tese explicando as diferenças entre o registro do som e o registro da escrita: o som só existe ao ser emitido, ele está sempre em um processo contínuo e não pode ser segurado ou capturado. Suas marcas não são visíveis, elas estão no plano interior, ao contrário da escrita que imprime suas marcas sobre superfícies visuais. Essas marcas, para Street (2015, p. 161), “são isoláveis, dissecáveis, analíticas, associadas a outros sentidos, diferentemente do som, e parecem capazes, sobretudo, de “fixar” impressões de um modo que o som é incapaz de fazer”.

As consequências do estabelecimento dessas diferenças fundamentais entre som e visão atribui uma dependência entre o letramento e o mundo visual,

proporcionando uma reestruturação da consciência, ao pensar a linguagem como livre de contexto. O autor reconhece que essas análises sobre oralidade e letramento podem ser muito precisas e objetivas, mas são desenvolvidas em “termos políticos e ideológicos que supõem o poder de definir e moldar o próprio mundo” (STREET, 2015, p. 165).

A crítica de Street sobre essa divisão entre letramento e oralidade conduz meu pensamento aos processos históricos de leitura e escrita das pessoas com deficiência visual. Antes do advento do sistema Braille, elas tinham acesso à cultura somente de forma oral, ou seja, ouvindo ou falando o que os outros escreviam e liam. Isso não significa dizer que estavam totalmente privadas do mundo letrado ou que seus letramentos fossem insignificantes. Entretanto, com o advento da escrita pontográfica, no início do século XIX, elas passaram a ter acesso, ainda que de modo limitado, à cultura escrita, o que foi considerado um grande salto sobre a oralidade.

Depois, no início do século XX, quando surgiram os recursos de gravação do som e da voz, as pessoas com deficiência visual passaram a ter mais uma facilidade de acesso ao conhecimento e, de certo modo, retomam a oralidade de antes. Isto porque a transcrição do material em Braille sempre encontrou dificuldades de equiparação com o material impresso a tinta e, também, porque esse tipo de transcrição demanda mais recursos e logística que a gravação de um livro, proporcionando leituras pela via do som, em vez da via impressa. Com a criação e difusão atual dos recursos digitais de leitura e escrita, tais como os leitores de tela, os livros digitais, as bibliotecas virtuais, os dispositivos móveis de leitura, o som e o sentido da audição adquirem um significado expressivo nos letramentos das pessoas com deficiência visual. Mas essas possibilidades passam a ser objeto de inúmeras discussões e questionamentos.

Mesmo que por uma mediação técnica estaríamos vivenciando uma espécie de retorno a uma dominância do código da oralidade nas formas de comunicação-apreensão da realidade pelos indivíduos cegos? O uso dessas ferramentas poderia promover uma subutilização do Braille como escrita mecânica, em favor de uma escrita digital, o que provocaria um fenômeno denominado e estudado pelos tiflogistas como desbraillização? (SOUZA, 2004, p. 136)

Questionamentos dessa natureza tem gerado, nos últimos vinte anos, um movimento que conclama pelo retorno às práticas de escrita em Braille, devido a um receio de que os recursos digitais estejam provocando um retrocesso nas práticas de letramento das pessoas com deficiência visual, ou seja, retornando à oralidade

anterior ao advento da escrita pontográfica. Nesse ponto, parece-me existir uma influência da “grande divisão” entre letramento e oralidade, discutida por Street (2015), e de como os teóricos defensores dessa divisão influenciam o pensamento de toda sociedade, afetando a educação daqueles mais “invisíveis”.

Este pensamento instigou a interpretação de muitos, acerca da leitura via síntese de voz, associando-a às formas orais diferentes do letramento, tal como ocorria em sociedades passadas. Street (2015, p. 166) explica que este pensamento tem suas raízes no século XIX, principalmente na ideia de que “a história do mundo é disposta em camadas, como os estratos geológicos, de modo que basta investigar as sociedades “primitivas” contemporâneas para encontrar camadas de nosso próprio passado, para além das quais a cultura ocidental evoluiu”. Para o autor, o modelo evolutivo unilinear de sociedade não se sustenta mais na contemporaneidade, pois a evolução caminha em múltiplas direções, dando lugar para considerar a riqueza e a variedade das sociedades não tecnologicamente avançadas. Assim, o que temos hoje não são simples comprovações do que não se tinha antes, como se tudo culminasse para um determinado fim dentro de uma cadeia evolutiva.

Guerreiro (2000), referindo-se às formas de interação com o conhecimento das pessoas com deficiência visual na era digital, diz que a tecnologia contemporânea revela o inconsciente percepциonal que estava oculto pelo modo como historicamente os sentidos foram construídos.

A imensa plasticidade do digital permite “traduzir” os diversos sentidos e os diversos media, abalando as distinções entre oral e escrito, entre imagem e som, entre audição e tacto. A alteração das relações entre visível e invisível e a capacidade de integrar os diversos sentidos, correspondem a algo de novo. (GUERREIRO, 2000, p. 4).

Dessa maneira, não se trata de acrescentar o tato e a audição, numa perspectiva histórica e cronológica de descobertas, nas formas de leitura e escrita como se determinado sentido culminasse numa prática oral e outro numa prática de letramento. As coisas são bem mais complexas com as interfaces digitais, pois elas tendem a fazer com que todos os sentidos se comuniquem, através de recursos específicos para cada um deles, articulando-os pela linguagem digital, que realiza uma espécie de tradução generalizada (GUERREIRO, 2000). O autor afirma que as tecnologias oferecem às pessoas com deficiência visual não só um suplemento da visão, mas uma visão mais completa das coisas, criando, uma “visão” em alternativa e desinibida de metaforicidades.

Entretanto, as experiências que vivenciei junto aos demais participantes dessa pesquisa me possibilitaram identificar alguns receios em legitimar a leitura pela audição como leitura/letramento, tal como se considera a leitura visual e a leitura tátil. Recordo o sentimento expressado por Flávio, quando disse que não considerava que lia enquanto ouvia o leitor de telas e que, nesse caso, a leitura ocorria em dois momentos: primeiro ele ouvia e depois lia. Essa ideia parece-me, agora, aproximar-se do que os teóricos da “grande divisão” entendiam sobre a mescla de traços orais e de traços do letramento em certas sociedades.

Segundo Street (2015), o próprio Ong afirmava que, quando traços por ele atribuídos à oralidade ainda se encontram em sociedades plenamente letradas, é porque devem ser aspectos residuais orais. De igual modo, quando aparecem traços letrados em sociedades orais, devem ser atribuídos à influência letrada. Nessa perspectiva, eu interpreto o receio de legitimar a leitura pelo ouvido como uma tentativa de busca pelos resquícios da oralidade em práticas letradas, sem considerar o contexto, a cultura e o sentido do ser leitor como explorei anteriormente.

Para Street (2015), o “modelo circular” proposto por Ong não pode ser testado, e o que Ong está reivindicando para as “sociedades letradas” são as convenções acadêmicas ocidentais, suas crenças e práticas particulares, atreladas à ideia de racionalidade, isenção e objetividade. Conforme Street (2015), não são mais que ideais e metas desprovidos de resultados empíricos daquilo que esses teóricos, de fato, realizaram ou vivenciaram. Os letramentos diferentes encontrados em certas sociedades trazem as mesmas características abstratas, lógicas e objetivas do letramento legitimado em nossa sociedade. Para ele, não é correto conceber, numa perspectiva teórica, o letramento de forma isolada de outros meios de comunicação. “Práticas letradas estão sempre encaixadas em usos orais, e as variações entre culturas são geralmente variações na mescla de canais orais/letrados” (STREET, 2015, p. 167).

Assim, o autor refuta a ideia de que só a escrita seria capaz de “fixar” a natureza evanescente do som e da experiência, argumentando que a dimensão oral é constituinte da própria língua para classificar e fixar o *continuum* da experiência.

Os signos — sejam visuais ou orais/audíveis — operam num nível de abstração na representação do significado. Fixação, separação, abstração, tudo isso ocorre sem letramento. Além do mais, imagens, rituais, narrativas, tudo isso transforma o evanescente em quase permanente, distanciamos do imediato, eleva a consciência e assim por diante. (STREET, 2015, p. 168).

Dessa maneira, Street (2015) estabelece-se na ideia de um *continuum* dos sistemas de codificação para descharacterizar a busca pela lógica e objetividade dos teóricos que traçam a linha divisória entre letramento e oralidade. Para ele, seria melhor se buscássemos relações mais específicas entre eventos de letramento e práticas de letramento de um lado, e de outro as convenções orais.

Por fim, o autor considera que, apesar de todas as possibilidades de refutação da tese de Ong, ela continua a exercer considerável influência no campo dos estudos do letramento, seja de forma direta ou indireta, sendo, portanto, merecedora de atenção, nem que seja para o desenvolvimento de métodos para ultrapassá-la. Com isso, o autor sugere uma abordagem alternativa para evitar algumas das consequências dos problemas gerados pelos pressupostos dos teóricos da “grande divisão” sobre os estudos do letramento. Ele propõe um distanciamento das tentativas de atribuir grandes consequências a um meio ou canal particular, enfatizando a importância das práticas sociais em contexto.

4.3 A abordagem dos letramentos alternativos como práticas sociais de resistência

Entendo que os estudos de Brian Street influenciaram a minha percepção sobre o significado das práticas de leitura dos participantes com deficiência visual desta pesquisa. Ao questionar a concepção de leitura, enquanto habilidade técnica e funcional circunscrita aos processos de escolarização e que, ao fim desses processos, os indivíduos precisam todos se apropriar de certos padrões de leitura, eu fui influenciada pela concepção de letramento do autor – letramento como um conjunto de práticas sociais profundamente associadas à identidade e posição social (STREET, 2015). Isto significa que ele não se restringe a uma habilidade técnica desenvolvida pela escola.

Nos estudos do autor, o conceito de letramento traz não somente a ideia das condições de quem é capaz de usar a linguagem escrita nas interações sociais; ele se expande para acolher as significativas mudanças nas práticas de leitura e escrita ao longo do tempo, em diferentes culturas e sociedades. O termo letramento emerge no plural – letramentos – para incluir diferentes efeitos cognitivos, culturais e sociais

próprios dos contextos de interação com a palavra escrita e os diálogos com outras linguagens como a visual, auditiva e espacial.

Street aborda os conceitos de evento e prática de letramento para se referir a esses processos sociais. O conceito de prática de letramento é uma tentativa de os pesquisadores lidarem com os eventos e com os padrões de atividades de letramento, com a intenção de relacioná-los a alguma coisa mais ampla de natureza cultural e social (STREET, 2010).

O autor diz que os comportamentos até podem ser observados em seus padrões e singularidades dentro de um determinado evento, mas com as práticas de letramento isso não é possível, porque certas identidades são associadas a práticas particulares. O contexto histórico, as tradições familiares, comerciais e religiosas constituem a identidade de uma sociedade. O letramento comercial, o letramento religioso e muitos outros constituem as práticas de letramento de uma comunidade (STREET, 2010).

Com isso, o autor denuncia fortemente a pedagogização do letramento, já que não é possível transformá-lo em conteúdo a ser ensinado, em habilidade a ser aprendida.

Como já explorei amplamente, o contexto desta pesquisa foi construído não somente a partir dos encontros de nós, participantes, mas também das experiências de fora, que compartilhamos uns com os outros. Considero que estas e as primeiras estão impregnadas de padrões e concepções difundidas pela escola e que se revelaram por meio de inquietações e angústias, como um receio de reconhecimento de um outro letramento (não escolarizado), um letramento alternativo como denominou Street (2015). Inclusive ele declara que, embora o letramento encontre suas raízes históricas e institucionais na escola, esses letramentos alternativos precisam se fortalecer como formas de resistência ao lado do letramento escolarizado.

Desta maneira, as práticas de leitura que compartilhamos de nossa história de vida e as outras que vivenciamos juntos nesta pesquisa, a começar pela leitura em voz alta via leitor de telas, o receio de legitimar a leitura pelo ouvido e os conflitos de se fortalecer um letramento ainda não escolarizado, mostram a força que os processos de escolarização exercem sobre todos nós. A pedagogização do letramento, segundo Street, não deriva unicamente da escola, e o mais curioso é entender como essa versão de letramento é construída, assimilada e interiorizada em tantos outros contextos. Nesses contextos não escolares há uma rica variedade de práticas letradas

que, aos poucos, vão perdendo suas características próprias e se transformando numa única prática – letramentos comunitários perdendo suas singularidades por causa da ênfase no ensino-aprendizagem (STREET, 2015). O autor cita o exemplo: “A leitura de uma história em voz alta é retirada pela voz pedagógica de um contexto de narração, caráter e moralidade e transformada numa atribuição de papel à criança ouvinte para que desenvolva sua ‘prontidão’ escolar” (p. 98).

Esta prontidão, referida pelo autor, pode estar fundada na mesma concepção de prontidão que orienta a educação de muitas crianças com deficiência visual em seus primeiros anos escolares, antes de serem inseridas nos processos de leitura e escrita. A “prontidão tátil” é estimulada de forma que se apropriem “naturalmente” das habilidades de leitura e escrita em Braille, como se a deficiência visual por si só determinasse uma única prática de leitura, a partir de uma única possibilidade de mediação sensorial .

Essa prontidão, justificada pelo desenvolvimento de uma habilidade técnica, para alguns, poderia explicar a minha recusa pelas práticas de leitura e escrita em Braille, já que nunca passei por esses processos de preparação. O não desenvolver dessas habilidades desencadeou em mim vários conflitos, porque elas constituíam, e ainda constituem, o letramento escolarizado, enquanto eu caminhava noutra direção, rumo a um letramento alternativo - as práticas de leitura e escrita via tecnologia digital.

As experiências dos demais participantes desta pesquisa partilham comigo grande parte desse movimento, ainda que tenham inicialmente práticas de letramento significativas através do sistema Braille. Enquanto buscamos pelos sentidos de nossas experiências, fomos nos dando conta de como esse letramento alternativo já estava instalado em nosso cotidiano, como na história “A voz de Maria”. Ainda que assumindo obstáculos na mediação dos ledores de tela e suas vozes sintetizadas, nós vivenciamos uma leitura plena, dotada de sentidos. Entendo que as dificuldades enfrentadas em nossas vivências podem ser o reflexo de como esses letramentos alternativos estão se fortalecendo, encontrando um lugar nas práticas de leitura reconhecidas. A nossa insegurança em como lidar com um letramento alternativo, como contraponto ao letramento escolarizado, e por muitos anos concebido como letramento dominante, único para as pessoas com deficiência visual, revelam a dificuldade de transformação do pensamento, tanto tempo sob a influência daquilo que Street (2015) chama de letramento autônomo. Desvincilar desse letramento em direção a um pensamento complexo, que considere a ideologia, o poder, a diferença

nas práticas de leitura e escrita não é uma tarefa fácil, é preciso admitir criticidade e resistência.

4.4 Letramento autônomo e letramento ideológico

Nos estudos sobre os letramentos, realizados por Street (2015), não há um letramento autônomo, monolítico, único, resultante de características intrínsecas aos indivíduos. Ao invés disso, existem letramentos e práticas de letramento, variadas e específicas de cada contexto cultural.

Sob uma nova etnografia dos letramentos, Street afirma que as pessoas podem levar vidas plenas sem estarem inseridas nos tipos de letramento pressupostos nos círculos educacionais e em outros círculos sociais.

Assim, Street (2010) (2015) distingue dois modelos de letramento – autônomo e ideológico - a partir do que é considerado como ser letrado e não ser letrado, pois ambos os modelos implicam nas formas de compreensão e adoção do letramento, bem como nos seus significados e referências metodológicas.

Na perspectiva do modelo autônomo, o letramento é concebido como um construto teórico, independente do contexto, em que a inserção no mundo da escrita não é associada às situações reais, aos valores, às relações de poder e às ideologias subjacentes às práticas. Nesta concepção se valoriza muito o detalhe linguístico, a grafia correta e a distinção dos fonemas, como se as práticas de leitura e escrita fossem conjuntos fixos transferíveis ao aprendente.

Já o modelo ideológico explica os diferentes letramentos como processos variáveis, distintos e situados. Nessa concepção, aprender um processo importa mais que adquirir um conteúdo. O aluno está aprendendo não apenas a decodificar a escrita ou escrever com determinada caligrafia, mas está aprendendo modelos culturais de identidade e personalidade. Os indivíduos envolvidos nas práticas orais e escritas são concebidos como aqueles que as influenciam e são influenciados por elas, através de suas identidades, historicidade e relações sociais. As relações de poder são evidenciadas como aquelas que submetem os letramentos à escala de valores que, muitas vezes, deixam de reconhecer alguns ou os deixam à margem (STREET, 2015).

O autor esclarece que esses modelos não estabelecem uma dicotomia no campo e que na realidade todos os modelos de letramento podem ser entendidos

como um arcabouço ideológico. Os responsáveis pela suposta dicotomia são aqueles que desejam passar essa visão “autônoma” dos letramentos e que, na verdade, os modelos chamados “autônomos” só são neutros e imparciais na superfície.

Voltando-me para as especificidades desta pesquisa, a partir da discussão suscitada por Street, comprehendo que sob uma visão autônoma de letramento as práticas de leitura mediadas pela síntese de voz não seriam, de fato, leitura. As pessoas estariam apenas “ouvindo” e reproduzindo, privadas do “acesso direto à leitura” que só ocorreria pelos canais sensoriais visual e tátil. Somente através dessas “fontes de conhecimento” seria possível desenvolver as habilidades técnicas necessárias a uma leitura que contemple todas as etapas de compreensão dos signos linguísticos, de reprodução do timbre e entonação adequados, de percepção das formas e dos formatos do que se lê.

Por outro lado, quando passo, enquanto pesquisadora e participante, a questionar todas essas ideias e interrogo pelo sentido de ser leitora, seja lendo através dos olhos, do tato ou da audição, seja por meios impressos ou digitais, seja lendo para mim ou para que outros me ouçam, eu estava me dando conta da dimensão ideológica que perpassa esses letramentos, e de que não existe neutralidade em nenhum desses processos.

É importante considerar, seguindo Street (2015), que o fato de aderir a um modelo ideológico de letramento, não significa negar a importância dos aspectos técnicos da leitura e da escrita, tais como decodificação, correspondência, som/forma. Entretanto estes aspectos do letramento são situados em práticas sociais particulares. Essas práticas sociais particulares, tais como aquelas discutidas nesta pesquisa, se dão a partir de certos processos de socialização que propiciam as condições para o desenvolvimento da leitura e da escrita atreladas às relações de poder entre grupos.

Estes termos – letramento autônomo e letramento ideológico –, conceituados e distintos por Street, contribuem imensamente para o entendimento das experiências vivenciadas em campo. As interrogações sugeridas pelas histórias quanto ao que seria denominado de acesso direto à leitura; a concepção de leitura pelo ouvido como dissociada do ser leitor; a busca por um conceito/modelo de leitura categoricamente definido e estabelecido de certo modo e em um lugar específico. Esse lugar, partindo do que Street (2015) denomina por agências de letramento, não é outro senão a escola, que já, há algum tempo, está categorizando saberes específicos de quem possui deficiência visual. Recordo a história em que narrei as minhas primeiras

experiências profissionais e não escondi minha indignação em relação ao que a escola fazia com o estudante com baixa visão. A escola legitimou tantos anos de fracasso na vida do estudante porque ele se recusava a ideia de utilizar os mesmos recursos para leitura e escrita que seus colegas que não enxergavam, tendo ele baixa visão. Do mesmo modo, as experiências de Mariana, Flávio e de Suzana dizem muito dessa escolarização descontextualizada da vida dos estudantes, que se vale de um modelo único de ensino. Os aprendizes, desajustados como eu e muitos outros, ficam à margem do processo educacional.

As inquietações trazidas por nós, participantes desta pesquisa, apontam que ainda hoje a escola e os seus estatutos de letramentos pedagogizados exercem grande força sobre nossas vidas, ditando padrões de comportamentos dos leitores, legitimando recursos mais “adequados” para a reprodução de um modelo único de letramento.

Por todas as experiências discutidas nesta pesquisa é preciso admitir que ainda vigora, de forma predominante na educação das pessoas com deficiência visual, um modelo autônomo de letramento. Um modelo instaurado durante séculos de legitimação de práticas de leitura concebidas como habilidades naturais, intrínsecas às particularidades sensoriais de quem não enxerga. No entanto, entendo que as forças dominantes que sustentam esse modelo estão oscilando mediante a outras forças características do nosso tempo. Não há como negligenciar as práticas leitoras em ascensão e os letramentos alternativos que, pouco a pouco, penetram nos espaços escolares a partir do uso de outros mediadores e outras formas de mediação

Com isso, não desejo estabelecer duas categorias de letramento, atreladas a tipos específicos de recursos/tecnologias destinadas às pessoas com deficiência visual em suas práticas de leitura. Explicando melhor, não estou supondo uma correspondência entre o modelo autônomo e as práticas de letramento, mediadas pelo sistema Braille de um lado, e que exista, de outro lado, o modelo ideológico, onde situam as práticas de leitura mediadas pelos recursos de tecnologia digital assistiva. Este tipo de correspondência por si só já introduziria toda a discussão dentro do modelo autônomo, por desconsiderar as práticas culturais e os contextos sociais nos quais os indivíduos estão inseridos. Ainda por desconsiderar a diversidade de aspectos objetivos e subjetivos que constituem o sentido de ser leitor, de ser letrado e o sentido de estarmos inseridos em práticas culturais múltiplas e singulares de letramento. O que estou identificando são as sutilezas que perpassam as práticas de

letramento dessas pessoas na atualidade, e que precisam ser desveladas em direção a um pensamento crítico, tal como propôs Street (2015) ao discutir os dois modelos de letramento.

Ressalto, também, que situar as práticas de letramento tematizadas nesta pesquisa, frente aos modelos autônomo e ideológico de letramento, não é um processo fixo no tempo e no espaço. O que hoje estou reconhecendo como letramento alternativo, desviante de uma concepção autônoma de letramento, amanhã poderá ser identificado como prática dominante, uma habilidade técnica constituinte da agenda pedagogizante da escola. As diferenças e singularidades, hoje em evidência, amanhã poderão ser apagadas, como tudo que implica os processos de pedagogização; essas que considero, hoje, como práticas desviantes poderão se tornar práticas homogeneizantes, dissociadas dos contextos sociais, de outras possibilidades de letramento que sempre estarão em curso na sociedade. O que não pode mudar é a capacidade de olhar para esses ciclos sociais, entendendo que cada concepção de letramento define as consequências sociais para os grupos e sociedades, reconhecendo determinadas práticas e excluindo outras.

Então qual é o lugar em que nos encontramos? Que lugar ocupa esta pesquisa frente aos modelos de letramento propostos por Street? As experiências narradas pelos participantes sugerem um limiar que interroga, questiona os resquícios que ainda trazemos daquelas experiências, sobretudo escolares, orientadas por uma concepção autônoma de letramento. Ao mesmo tempo, esse limiar traz os receios e os anseios pelo reconhecimento de novos letramentos, que nos libertam das categorias de leitura, que reconhece a ideologia, o poder e o controle que nos aprisiona por tanto tempo.

Talvez, esse limiar seja o reflexo de outro maior que perpassa a educação como um todo, e repercuta na educação das pessoas com deficiência visual e em suas práticas de letramento. Talvez, esse limiar seja mais um, dentre muitos outros, que atravessa a história da leitura, desde a invenção da escrita quando tudo que se tinha eram as formas orais de comunicação. Outro marco foi a invenção da imprensa e na atualidade a mudança significativa nas formas de leitura através do livro digital. Certamente cada mudança paradigmática configurou formas específicas de leitura e, assim, interpretações diversas oscilantes entre o avanço e o retrocesso. Nessa perspectiva, talvez caiba perguntar se no século XIX, quando Louis Braille apresentou o sistema de escrita e leitura pontográfica como primeira alternativa para as pessoas

com deficiência visual, será que o seu reconhecimento foi imediato? E os leitores desta modalidade escrita foram incluídos dentre os leitores até então socialmente reconhecidos?

Com o pensamento influenciado por Street (2015), penso que os grupos, as comunidades de pessoas com deficiência visual, dentro e fora da escola, são essenciais para o entendimento de questões dos problemas, desde que estejam engajadas em práticas letradas diferentes daquelas outras homogeneizantes.

4.5 As práticas que afetam e que transformam os letramentos

A discussão que Street empreendeu criticamente para identificar o poder e a ideologia nas práticas de letramento, e para desvelar as forças dominantes nos processos de pedagogização escolares, culminaram no desenvolvimento de outra ideia muito importante para o aprofundamento das discussões sobre os letramentos. Street (2015) diz que por maiores que sejam essas forças, os estudantes não são passivos dentro desses processos. Eles estão situados em contextos diversos, imersos em uma multiplicidade de estímulos e formas de conhecimento que lhes permitem criar e transformar. Assim, ao invés do autor entender que os letramentos transformam as pessoas, entende que são as pessoas que se apoderam deles e, de forma ativa e criativa, transformam ou modificam os letramentos para atender às suas necessidades: “Não tem cabimento dizer que o ‘letramento’ pode ser ‘dado’ de forma neutra e seus efeitos ‘sociais’ apenas vivenciados ou ‘acrescentados’ em seguida” (STREET, 2015, p. 202).

O autor argumenta que os modos como os professores e seus alunos se relacionam, bem como as ideias que eles trazem sobre o letramento, já se configuram como práticas sociais que afetam a natureza do letramento aprendido. Nesse sentido, não se trata de mensurar simplesmente os índices de desenvolvimento para analisar o impacto do letramento sobre os indivíduos; é preciso entender como estes se apropriam das novas formas de comunicação, introduzidas em suas comunidades locais, e que singularidades são deflagradas em cada contexto.

Com isso, Street levanta questões que, segundo ele, precisam ser enfrentadas em qualquer programa de letramento:

Que práticas letradas locais já existem independentemente das que são trazidas de fora pela escolarização formal? Quais são as relações de poder entre os participantes, tanto localmente quanto em relação aos que vêm “de fora”? Quais os recursos trazidos pelas diferentes partes? Para onde vão as pessoas, se elas assumirem um tipo de letramento em vez de outro? (STREET, 2015, p. 204).

Ora, as perguntas do autor instigam-me a perguntar mais: “Para onde vão as pessoas com deficiência visual ao assumirem determinado tipo de letramento ao invés de outro?” “Que letramentos diferentes elas trazem daqueles formalizados pela escola?” “Que relações de poder elas enfrentam em suas comunidades e nos espaços escolares?” “Que recursos permeiam as práticas de todas as partes envolvidas?” Essas questões perpassaram as experiências vividas nesta pesquisa e as sugestões de respostas certamente não são universais, não traduzem as práticas de letramento de todas as pessoas com deficiência visual. O lugar em que nós, participantes desta pesquisa, nos encontramos, os conflitos e confrontamentos diários que deflagramos e os recursos que utilizamos são apenas uma parte da multiplicidade de possibilidades e contextos em que outras pessoas poderão estar e vivenciar. Mas, o que pode ser importante para todos é que possam ajudar e ser ajudados a se apoderar de práticas letradas relevantes para seus contextos (STREET, 2015).

Aquelas práticas de leitura que nós, participantes, compartilhamos e discutimos dão uma perspectiva de como afetamos os letramentos, e de como podemos transformá-los para atender às nossas necessidades: ler em toda a sua plenitude, enquanto se ouve afeta a conceção de leitura socialmente construída, e estabelece um novo desafio e aprendizado para o leitor; realizar uma leitura, em voz alta ou em silêncio, enquanto simultaneamente se ouve um leitor mecânico estabelece-se uma nova modalidade de leitura e de leitores; trazer para dentro da escola essas práticas de leitura como legítimas práticas de letramento afetam os processos de ensino e de aprendizagem instituídos, sugerindo outras direções para os professores e seus estudantes. Desta maneira, o que estamos afetando e transformando, nos afeta e nos transforma ao mesmo tempo. Inclusive, considero que esta segunda perspectiva é a força que movimenta a primeira, pois é o significado das experiências vivenciadas que sustentam a tese de que não se tratam de meras escolhas por ler através dos recursos de tecnologia digital assistiva. Não se trata de desejar substituir a visão e o tato para dar visibilidade a um outro canal sensorial ou para rebelar contra práticas leitoras em curso. Sigo Street (2015) para entender que a forma com que estamos afetando e

transformando os letramentos acontece para atender às nossas necessidades de leitura, enquanto pessoas com deficiência visual imersas em práticas culturais características dos nossos contextos sociais. Apesar de todos os desafios, o sentido da transformação aponta na direção de práticas mais inclusivas, sugerindo uma ampliação do conceito de letramento a partir da leitura mediada pelo som e pela voz.

*A leitura do mundo precede a leitura da
palavra.*

Paulo Freire

CONSIDERAÇÕES FINAIS: UMA CONVERSA TEMPORARIAMENTE FINAL SOBRE ALGUNS ASPECTOS DA PESQUISA

Nesta última seção da tese, proponho-me a tecer as últimas considerações sobre o cenário geral da pesquisa levando em conta todas as circunstâncias que essa experiência possibilitou-me vivenciar. Inicio pensando nos primeiros passos oscilantes entre tantas histórias importantes que desejei honrar e que, ao final, consegui concretizar. Aqui, reconheço as experiências de aprendizagem e os conhecimentos construídos ao perseguir meus objetivos de pesquisa e também reconheço as limitações e oportunidades perdidas. Proponho-me, ainda, a olhar para o futuro em busca de outras possibilidades de pesquisa que essa importante experiência significou para a minha vida pessoal, acadêmica e profissional.

Ao finalizar esta caminhada, retomo alguns passos determinantes para a chegada, que, para mim, tem o mesmo sentido que aprendizado e construção de conhecimento. A chegada marca somente o ponto final da conclusão desta tese junto ao programa de estudos linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia, porque o desejo por mais estudos e conhecimentos continua comigo em um processo contínuo, despertado por tudo que esta pesquisa me proporcionou vivenciar. Embora eu já trouxesse na minha bagagem pessoal muitas vivências marcantes com a leitura e com os ledores de tela, ao entrar em campo, eu não tinha definido que buscaria por experiências de leitura junto aos demais participantes. Assim, entrei disposta a ouvir tudo que desejassem contar das suas histórias de vida e de como chegaram a utilizar os recursos de tecnologia digital assistiva.

Mariana, Flávio e Suzana trouxeram uma diversidade de histórias que lhes conferiam práticas de letramento, para muito além daquelas associadas à escolarização. Como participante da pesquisa, também contei minhas histórias de vida e ao contá-las experimentei algo novo por sentir a força de compartilhar experiências junto a pessoas que pareciam olhar para minhas histórias como quem olha de dentro, compreendendo o sentido da exclusão e do pertencimento. Ao mesmo tempo, senti-me profundamente impactada pelas suas histórias de vida desde os primeiros instantes, a ponto de sentir-me confusa se deveria narrar nesta tese somente as histórias que me pareciam, em um primeiro momento, aproximarem do meu objetivo de pesquisa. Assim, quando vivenciamos juntos uma prática de leitura

mediada pelos ledores de tela, conforme narrado em “Um leitor e uma ledora numa mesma leitura”, decidi que deveria buscar compreender aquele tipo de leitura. Senti-me genuinamente instigada a conhecer os sentidos do ler ou não ler pelo ouvido. Assim, dediquei um longo tempo a narrar e discutir sentidos sobre as nossas práticas de leitura.

Foi um tempo de muito aprendizado junto aos demais participantes e quanto mais conversava com eles, mais eu me aprofundava em meus questionamentos e na busca por entender como acontece a leitura considerando-se a mediação das vozes sintetizadas dos ledores de tela. Sentia cada vez mais forte o desejo de entender o que atravessava o leitor e o leitor naquilo que lhes aproximava e distanciava, sensível às nossas experiências pessoais, por sinal, bastante diversificadas.

Quando a pesquisa parecia “pronta” e eu já estava com aquela sensação de chegada, fui percebendo que na tese tinha muito pouco das histórias de vida que compartilhamos em nossos primeiros encontros de pesquisa. Indiretamente elas estavam lá, nos sentidos das práticas de leitura contadas e recontadas, elas estavam na minha memória, provocando-me o tempo todo em cada decisão tomada como pesquisadora. Mas porque não poderiam ser contadas em detalhes? Será que perderei o foco? Com estas inquietações em mente assumi o novo desafio de narrar suas histórias de vida, conforme constam na primeira seção do Capítulo 2 desta tese.

Experimentei grande prazer e responsabilidade ao narrar suas histórias de vida e, enquanto o fazia, sentia a força da vida, do enfrentamento da deficiência em contextos opressivos, sentia a dor da exclusão e do preconceito. Às vezes, a indignação e raiva me dominavam: “mas como pode existir tanta insensibilidade?”, “não é possível que essa professora não conseguia pensar em nada para incluir essa menina?”, “seria somente desconhecimento ou falta de vontade?”. Em outros momentos, eu era tomada pelo respeito e admiração: “que luta desses pais!”, “quanto medo, quanto sofrimento, quanta garra!”. Inclusão/pertencimento? Entendo que sim, pode ser que a encontrei poucas vezes associada aos procedimentos escolares, mas ela estava lá na força que movimentava cada um para se fazer pertencer, participar, ler, escrever, interagir e viver.

Nestes instantes em que olho para trás e analiso o lugar ocupado pelas histórias de vida dos participantes nesta pesquisa, reconheço uma outra possibilidade de encaminhamento para esta tese, porque me parece existir mais histórias de currículo que propriamente histórias de letramentos. Poderia ter discutido

narrativamente o currículo vivido, como fluir de eventos, segundo Clandinin e Connelly (1988) e Mello (2005), e ainda discutido a perspectiva de interrupção do currículo vivido, conforme Murp (2020). Quando me dei conta desta possibilidade, o tempo não me permitiu mais fazê-la. Ainda assim, as histórias de vida aqui estão narradas, abertas aos sentidos que os leitores desta tese desejarem construir.

Voltando-me para o que esta experiência de pesquisa possibilitou-me alcançar, retomo meu objetivo de narrativamente analisar as experiências de letramentos dos participantes com deficiência visual, usuários dos recursos de tecnologia digital assistiva, percebo que me dediquei a discutir vários letramentos para além daqueles diretamente associados à utilização desses recursos. Ao narrar e discutir nossas histórias de vida, reconheci a identidade que nos constitui, a partir das práticas de letramento situadas em contextos múltiplos e diversos, escolares e não escolares. Nestes contextos, fomos imersos em uma multiplicidade de estímulos e formas de conhecimento que nos permitiram criar e transformar.

Destaco algumas práticas particulares como indissociáveis ao que nos tornamos e estamos nos tornando: as práticas letradas, situadas nos contextos familiares e também nos contextos das instituições especializadas. As primeiras cumpriram um papel determinante quando a escola se negava a reconhecer os nossos conhecimentos construídos no seio familiar, para ela invisíveis frente às práticas de letramento escolarizadas. Do mesmo modo, as outras, ainda que considerando os conflitos que alguns de nós participantes viveram, ainda que em ambientes segregacionistas característicos do tempo e contexto histórico em que as experiências aconteceram. Penso que os conhecimentos construídos nestes contextos possibilitaram que nos inseríssemos em outras práticas de letramento associadas à leitura pelos diferentes canais sensoriais, despertando aspectos objetivos e subjetivos que esta pesquisa nos possibilitou vivenciar e discutir.

As práticas culturais do passado e do presente que nós, participantes, vivenciamos, constituíram o sentido de sermos letrados e o sentido de estarmos inseridos em práticas culturais múltiplas e singulares de letramento. Assim, reconheço tais práticas como legítimas práticas de letramento, interpretando-as na perspectiva de Street (2015), porque incluem diferentes efeitos cognitivos, culturais e sociais, próprios dos contextos de interação com a palavra escrita, estabelecendo diálogos com outras linguagens como a visual, auditiva e tátil.

Compreendo que os letramentos característicos das práticas de leitura tiveram

maior destaque na discussão desta pesquisa, pois fortaleciam as minhas inquietações iniciais e traziam outras que me instigaram a estudar com maior aprofundamento. As nossas práticas de leitura, em um mundo predominantemente visual, trouxeram aspectos novos para mim, que não pareciam evidentemente refletidos. Eles foram construídos no campo de pesquisa, não para criar uma categoria de leitura, mas para trazer ao cenário a diferença. As singularidades nos modos de se ler das pessoas com deficiência visual parecem proporcionar significativas diferenças e transformações nos modos de relação com a leitura, não só para os leitores sem visão, mas para os educadores e para a escola.

Ao assumir essas diferenças e transformações, percebi que os estudos dos letramentos de um modo geral não foram empreendidos, considerando-se as singularidades das práticas letradas de quem acessa o mundo sem visão. Penso que isto repercute na concepção de leitura e de letramento, dentro e fora da escola, definindo processos de ensino e de aprendizagem, além de desencadear conflitos naqueles que se permitem pensar e analisar a respeito.

Quando nós, participantes desta pesquisa, compartilhamos e discutimos nossas experiências de leitura, em vários momentos nos encontramos oscilantes entre o fortalecimento dos letramentos já reconhecidos - práticas de leitura tátil e visual - e a necessidade de reconhecermos outros letramentos diferentes e pouco estudados - práticas de leitura pelo ouvido - mesmo estas já bastante integradas ao nosso cotidiano, enquanto leitores com deficiência visual. Sentimos a força que os letramentos reconhecidos exercem sobre nós quando percebemos a nossa dificuldade de admitir que acessamos a leitura de modo direto, ainda que mediada pelo som que nos chega ao ouvido. Tal dificuldade ainda está relacionada à concepção de leitura reducionista circunscrita aos processos de decifração e percepção sensorial da escrita, que atravessam nossas experiências escolares e não escolares.

Com esse entendimento e, contando com as contribuições dos estudos de Street (2015), comprehendi que as práticas de letramento que me propus a compreender e discutir são práticas que afetam e transformam os letramentos em curso na sociedade e que isso ocorre, ao mesmo tempo, em que nós, participantes desta pesquisa, somos afetados e transformados por elas. Neste ponto, percebi a concretização do meu objetivo específico de pesquisa através da experiência múltipla desse afetar e transformar.

Numa perspectiva coletiva, vivenciei com os demais participantes o sentido de nos colocarmos como transformadores dos letramentos, quando nos assumimos como leitores a partir de uma leitura não escolarizada que configura outras práticas de letramento, diferentes da leitura tátil e visual. Somos afetados por essas experiências e sentimos que estamos afetando, inquietando e incomodando o já instituído e consagrado como prática de leitura.

Numa perspectiva pessoal, percebo-me em outra dimensão, vivenciando uma prática de letramento que não se circunscreve aos objetivos de pesquisa desta tese. Todo o meu percurso durante o Curso de Doutorado é, para mim, uma prática de letramento, uma prática que me afeta profundamente como pessoa e pesquisadora, uma transformação que fortalece o meu desejo de reconhecer e assumir a minha identidade a partir da diferença que me constitui.

Perceber-me como pesquisadora nesse movimento de transformações foi possível, tanto pelos estudos dos letramentos conforme Street (2015), quanto pelo percurso metodológico da pesquisa narrativa, segundo os autores canadenses Clandinin e Connelly. No entanto, pensar, pesquisar e escrever narrativamente ensinou-me a elevar as experiências de vida a um nível de importância nunca antes experimentado por mim, e foi assim que me tornei sensível aos detalhes das histórias que propus-me narrar e analisar. Enquanto honrava cada detalhe ao narrar as histórias de nós participantes, refleti de modo profundo e transformador sobre o sentido do viver no mundo sem visão e de como esse viver afeta todas as nossas relações sociais, definindo práticas culturais singulares e a maneira com que conhecemos e interpretamos tudo a nossa volta, incluindo a nós mesmos.

O percurso metodológico da pesquisa narrativa já me colocava dentro do processo o tempo todo, mas como autora responsável pelo desenvolvimento do estudo e da escrita desta tese, eu estava vivenciando a experiência daquilo que pesquisava. Desde a minha inscrição no processo seletivo para ingresso no Curso de Doutorado, eu vivenciava os desafios de utilização dos recursos de tecnologia digital assistiva. Desde a primeira versão do projeto de pesquisa à última versão da tese, eu enfrentava as restrições de acesso aos formatos de textos digitais, lia com as vozes sintetizadas em silêncio e em voz alta, lia com as vozes robotizadas e com as outras que simulam a voz humana.

Senti-me impotente mediante as limitações para aferição de todos os detalhes envolvidos na construção de textos acadêmicos e transpus barreiras tecnológicas e

de comunicação/informação o tempo todo para conclusão da pesquisa e escrita da tese. Várias vezes me angustiei por causa do tempo, enquanto aguardava a resolução de problemas com o computador e com o desempenho do leitor de telas, porque não tenho opções substitutas imediatas e diversificadas para ler e escrever com a mesma autonomia que as pessoas que leem pelos olhos. Por vezes, ouvi críticas de quem estava a meu lado perguntando-me porque não utilizava este ou aquele leitor de telas, como fazem outras pessoas com deficiência visual. Apesar de sentir-me angustiada, cheguei mesmo a desejar ter tempo para aprender a utilizar outros recursos, mas desejei também mais sensibilidade sobre tudo que envolve a adaptação na utilização de novos recursos de leitura e escrita dentro de um processo “difícil” como o doutorado.

Vivenciar essas experiências de condução da pesquisa e as outras experiências vividas propriamente com a pesquisa, junto aos demais participantes, me permitiram olhar para trás e notar um novo sentido para a minha existência, enquanto pessoa e enquanto leitora, na minha diferença. Foi somente ao viver essas experiências que me dei conta de quanto tempo escondi as minhas singularidades como leitora, tentando me adequar às condições externas opressoras que imprimiram em mim tantos conflitos, os quais reverberaram na condução de boa parte da pesquisa.

Pelo significado dos recursos de tecnologia digital na minha trajetória pessoal, percebi-me, nos momentos iniciais da pesquisa, muito preocupada em trazer histórias que apontassem pontos positivos para as práticas de letramento de quem não enxerga. Estava desejando que a minha pesquisa pudesse “dizer” para muita gente, especialmente para os profissionais da educação, que eles precisam reconhecer a imensidão de possibilidades dessas tecnologias, consideradas por mim inclusivas.

Este desejo levou-me a esconder muitos obstáculos e dificuldades nas leituras mediadas pelos recursos de síntese de voz porque, do mesmo modo que eu os “transpunha” nas minhas leituras, eu pensava que as demais pessoas com deficiência visual poderiam também fazê-lo. Eu já vivenciava esses obstáculos, muito antes da pesquisa de Doutorado, mas eu os escondia como uma forma de assegurar minha tese otimista. Com isso, eu também escondia as minhas diferenças como leitora e também como pessoa com deficiência visual. No entanto, quando decidi honrar as histórias de vida de Mariana, de Flávio e de Suzana, notei que enfrentavam os mesmos obstáculos e outros até então impensados por mim. Desde então, passei a

sentir a força de estar numa comunidade em busca de um lugar e senti a força das experiências vividas e compartilhadas.

Junto com eles, tornou-se possível assumir que, na perspectiva de um padrão social de leitura, “lemos mal”, principalmente nas leituras em voz alta. Tropeçamos nas palavras, perdemos os sinais de pontuação, às vezes nos sentimos “correndo atrás do leitor de telas”. Nas leituras em geral, através desses recursos, seja de maneira silenciosa ou em voz alta ou fazendo uso da diversidade de vozes e suportes textuais, nem sempre lemos o que desejamos, nem sempre encontramos os textos acessíveis, nem sempre construímos textos adequados às normas acadêmicas, nem sempre a voz sintetizada é agradável e outras muitas dificuldades.

Enquanto decorria a pesquisa, fui me sentindo segura para falar desses obstáculos entendendo que eles não nos descaracterizam como leitores, mas que precisam ser conhecidos e discutidos para além das comunidades dos leitores com deficiência visual. Agora comprehendo que a força para a mudança não está em esconder as diferenças em todos os seus embates, mas em evidenciá-las para desatrelá-las dos padrões sociais de inferioridade, de limitação e de não alcance de uma “plenitude” como leitores.

As discussões que empreendi, principalmente no terceiro capítulo acerca da deficiência numa perspectiva social e crítica, possibilitaram-me não somente a construção de conhecimentos teóricos sobre o tema, mas uma “verdadeira revolução” de pensamento, de posicionamentos ante o preconceito explícito e implícito nos discursos e práticas educacionais “especiais” para as pessoas com deficiência. Essa mudança despertou em mim um forte desejo de instigar outras pessoas com deficiência a se libertarem de tantas “prisões” que, aos poucos, vão nos invisibilizando e apagando nossa identidade única, para nos encaixar em um “todo” social opressivo. Sinto urgência na construção de políticas públicas que contribuam com a mudança paradigmática sobre a educação que, ao ser destinada para todos, será também inclusiva.

Por todo esse aprendizado, sou grata pelos caminhos da pesquisa narrativa dos autores Clandinin e Connelly terem cruzados os meus. Eles me ensinaram que, enquanto perseguia meus objetivos de pesquisa, eu também estava conhecendo a mim mesma, descobrindo-me na minha diferença. Esse percurso me fez entender que sou iniciante enquanto pesquisadora narrativa e que existem dimensões que não conheço sobre ela. Ainda necessito de maior segurança para falar, fazer e escrever

narrativamente. Foi difícil desenvolver um pensamento narrativo e mais difícil ainda escrever narrativamente. Foi difícil encontrar o lugar da teoria e, se eu pudesse começar novamente, eu o faria de outra forma.

Eu não sei se o fiz bem, mas preciso assumir que encontrei um verdadeiro prazer na escrita das narrativas. Sempre ao iniciar a narrativa de uma história, eu era dominada por uma espécie de euforia por encarar o desafio de descrever um cenário em um determinado tempo e espaço, por trazer as características dos personagens, descrever suas falas e seus comportamentos. Enquanto narrava as histórias, sentia que a cada instante eu comprehendia algo novo, percebia detalhes antes invisíveis e construía uma imensidão de possibilidades de sentidos para mim e para o leitor. Passei a desejar narrar muitas outras histórias, minhas e de outras pessoas, e cheguei até a me perguntar se o meu desejo seria comparável às motivações dos escritores dos livros que narraram as histórias que li ao longo da vida, e que me cativaram como leitora. Será que escrever pode ser tão bom quanto ler?

Reconhecer temporariamente o que a chegada possibilitou-me viver e compreender no campo de pesquisa, faz-me também reconhecer as limitações e outras possibilidades para esta pesquisa e também para outras futuras, quem sabe para outras e outros pesquisadores dos letramentos das pessoas com deficiência visual. Agora percebo que poderia ter trazido outras histórias sobre as plataformas digitais de leitura, tal como Mariana trouxe sobre o Kindle, e quem sabe histórias de leitura com outros softwares de leitura, outros dispositivos como *tablets*, *smartphones* e similares. Penso ainda que, se dentre os participantes da pesquisa, eu tivesse uma ou um participante em idade escolar que estivesse aprendendo a utilizar um leitor de telas, eu poderia ter uma outra possibilidade sobre os letramentos discutidos, e de como constituem a vida de leitores em outros contextos que não o nosso, participantes desta pesquisa já um tanto experientes e com várias conquistas na vida profissional e acadêmica.

Envolvi-me intensamente com a subjetividade entre a voz que lê/emite os sons e os ouvidos que leem/ouvem, mas ainda existem pontos que me parecem obscuros, não explicados através das tentativas que empreendi. Um deles é o seguinte: porque eu apreciava tanto a leitura pela voz da minha mãe tão humanizada e agora, depois de adulta, rejeito as vozes humanizadas dos ledores de tela? Mariana manifesta essa rejeição também na narrativa “A voz de Maria”, mas porque Suzana e Flávio não as rejeitam? Pela popularização dessas vozes humanizadas, suponho que muitos outros

leitores com deficiência visual também as prefiram e, talvez na perspectiva destes, as vozes humanizadas não interferem nas suas interpretações individuais.

Tais inquietações me conduzem a outros questionamentos: se a minha mãe lesse para mim hoje, como me sentiria? Continuaria preferindo ler com as vozes robotizadas dos ledores de tela? Talvez o desejo de assegurar autonomia e liberdade deem conta de parte dessas inquietações, mas é preciso entender como as vozes robotizadas e as vozes humanizadas provocam tantos sentidos diferentes entre os leitores. Esses sentidos deixo para outras oportunidades de pesquisa, minhas e de outros pesquisadores que se inquietam como eu sobre o tema.

Parece-me importante que se desenvolvam e aprimorem recursos de tecnologia digital assistiva acessíveis e adequados aos processos de alfabetização de crianças com deficiência visual, levando em conta os processos de decifração da escrita e o acesso a diferentes gêneros textuais em formatos digitais acessíveis, lúdicos e interativos. Paralelamente, podem ser desenvolvidas pesquisas que busquem compreender não somente como as práticas de leituras se desenvolvem a partir do som e da voz, mas como se inserem nas práticas culturais e sociais de leitura dentro e fora da escola em diferentes etapas da vida das pessoas com deficiência visual.

Também considero necessário o desenvolvimento de pesquisas que investiguem as barreiras tecnológicas e de comunicação, frente às características dos ledores de tela e também frente às necessidades reais dos leitores em diferentes contextos sociais. São pesquisas fundamentais ao desenvolvimento de outras, quem sabe para trazer novos estudos do letramento/letramentos considerando-se conhecimentos construídos em práticas culturais de leitura e escrita acessadas por meios não visuais.

Antes de finalizar esta conversa temporariamente final sobre alguns aspectos da pesquisa, gostaria de narrar uma última história. Destaco que ela aconteceu recentemente enquanto finalizava a escrita desta tese. Quero narrá-la pensando em possibilidades de construção de outras histórias, como se de repente me visse iniciando um novo mundo de pesquisa com novas histórias para contar e recontar.

Minha segunda exclusão

O vento forte anunciava a chuva que não demoraria a cair. Mas antes que ela

chegasse, o portão da escola foi aberto para que nós pais pudéssemos entrar. Entrei juntamente com a minha sobrinha Giovana, que me acompanhava naquele dia. Assim que entrei no local em que aconteceria a reunião, fui abordada por uma ex-colega da faculdade que, contrariando as recomendações para os tempos finais de pandemia, me abraçou fortemente. Fiquei feliz pelo abraço e pelo reencontro. Ela me disse: “não me diga que está aqui porque tem um filho na escola?!” Eu respondi feliz: “Isso mesmo! Uma filha de dois anos!” Sentia-me satisfeita por vivenciar aquela experiência de transformações. Ela me contou que atuava naquela escola como professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE), o que me deixou bastante surpresa.

Antes que ela saísse para dar lugar à equipe responsável pela reunião daquele dia, ela me ajudou a assinar a lista dos pais presentes e, mais uma vez, fiquei feliz por encontrar aquele apoio, aquela pessoa que sabia bem quem eu era. Ela se despediu e a diretora deu boas-vindas à reunião, ressaltando a importância dos pais na escola. Em seguida, veio a vice-diretora, a supervisora, as profissionais de apoio e, por fim, a professora, todas elas, muito gentis, ressaltaram o quanto a aproximação entre a escola e as famílias era determinante, bem como o trabalho conjunto, uma parceria diária em função do bem-estar dos alunos. Fiquei feliz por me encontrar naquele lugar em que sempre quis estar: uma mãe atenta a tudo que ocorria com a minha filha na escola. Além desse lugar como mãe, eu tinha a consciência profissional, como pedagoga e educadora, sobre os sentidos da união escola-família.

A professora passou a falar que prosseguiria seguindo a pauta da reunião que entregara para os pais. Que pauta? Perguntei para minha sobrinha. “Esta que está em minhas mãos”, respondeu ela. “Aah!”, exclamei com certa frustração, me dando conta de que a professora não se preocupou em me passar uma pauta acessível e que, na verdade, entregara a pauta impressa para minha sobrinha, como se eu não estivesse ali. A minha frustração maior era porque eu já comunicara à professora e às profissionais de apoio acerca da minha deficiência visual dias antes.

Eu tinha chegado mais cedo e ido até à sala de aula, ansiosa para esclarecer sobre as minhas singularidades. Eu dissera sobre o caderno de recados, que não conseguia ler como os outros pais, e que poderiam surgir outras situações nas quais precisaria de alguma atenção diferente. Então a professora me perguntou: “Você consegue andar sozinha?”, respondi qualquer coisa e fui embora. “O que você consegue ver? Vultos, não enxerga nada? Consegue enxergar a minha mão? Está enxergando o quadro?”. Enquanto eu saía da escola, essas perguntas martelavam na

minha mente. Eram as perguntas que ouvia ao iniciar cada ano letivo na minha infância, tal qual a pergunta da professora da minha filha. O que interessava para ela era o quanto eu poderia ser normal, apesar da limitação visual. Só que agora estávamos no ano de 2022 e eu alimentava a expectativa de que a professora se interessaria em saber como poderia tornar minha experiência com a escola mais inclusiva, talvez sugerindo que, ao invés do caderno de recados, um contato por WhatsApp, por e-mail, etc. Dez dias depois, eu estava lá naquela reunião de pais, já sem dar muita importância ao ocorrido no segundo dia de aula. Entretanto, os próximos acontecimentos uniam os dois dias em apenas um, em um único sentimento.

A professora dizia que faria uma dinâmica com os pais, explicando que ali à frente estava um painel com as fotos/recortes dos olhos/olhares de cada criança, e que cada pai ou mãe teria que ir até o painel e reconhecer o olhar/olhos do seu filho ou filha. De repente em poucos segundos, insuficientes para raciocinar sobre o que estava ocorrendo, me dei conta de que eu estava em prantos, tomada por aquela dor já conhecida. Ela sempre aparecia sorrateira, não aguardava eu mentalizar algum plano ou reação. Chorei silenciosamente por vários minutos enquanto percebia os pais se levantando e indo até ao painel. Minha sobrinha apertava a minha mão em silêncio, como quem compreendia o que acontecia. Eu ouvia a voz da professora falando com os pais, mas nada direcionado a mim. Eu estava de novo na escola, era a minha segunda exclusão. Desta vez, não era uma criança indefesa, era uma adulta, profissional e pesquisadora da educação inclusiva, e eu também era mãe.

Naquele momento tudo que me movia era o sentimento de mãe, triste porque aquela dinâmica dava vida à dor de nunca ter vivenciado o olhar da minha filhinha de dois anos. Minha relação com ela me parecia comum, eu não me sentia incompleta como mãe ou que faltasse alguma coisa para minha filha pela ausência da visão. Entretanto, aquele tema dos olhos, do olhar, era muito sensível para mim. Pensei que a professora não precisaria mudar o tema por causa de uma mãe com deficiência visual, mas ela poderia ter tornado aquele momento mágico para todos, fazendo a audiodescrição da diversidade de olhares e pensado em alguma estratégia para me aproximar daquela experiência com o recorte/foto dos olhos da minha filha. Mas como na infância, eu era de novo invisível, a escola não me acolhia, era indiferente à minha dor.

A dinâmica acabou, a professora prosseguiu com os pontos da pauta, dando lugar às dúvidas dos pais e, ao final, se disponibilizando para conversar qualquer coisa

com quem desejasse. Minha sobrinha perguntou-me se eu queria falar com a professora: eu disse simplesmente “não”, levantei-me e fui embora. Mas eu não saí dali tal como saía da escola na infância, triste e resignada para o enfrentamento do próximo dia e do outro e de muitos outros. Eu estava disposta a tornar aquela experiência conhecida para outras pessoas. Era preciso discutir o sentido da tão propalada união escola-família. Era preciso questionar o nível de importância dos pais para a escola: era exclusivamente para divisão de tarefas? As singularidades desses pais eram insignificantes? Aquelas profissionais, ao se apresentarem, mencionaram pós-graduação em educação especial, falaram de tantos projetos lindos para as crianças. Será que as crianças com deficiência participavam efetivamente desses lindos projetos? Tive dúvidas do ambiente em que minha filha passava suas tardes.

Era uma escola pública de educação infantil em pleno século XXI onde vigora o discurso pela inclusão. Decidi que era preciso desvelar essa hipocrisia, essas incongruências. Eu precisava fazer daquela experiência dolorosa um motivo para iniciar outra luta, das minhas tantas pela inclusão. O fato de vivenciar essa experiência provocou-me uma espécie de surpresa por constatar que o caminho pela inclusão é muito mais longo e difícil, e que a escola pode ser o espaço mais contraditório em termos de ideal e prática. No entanto, o desconforto maior foi porque aquela experiência desencadeou em mim as memórias de exclusão que vivenciei durante toda minha infância e adolescência. Memórias avivadas naqueles corredores, nas mesas e cadeiras, no cheiro de comida sendo preparada, na dificuldade de andar sozinha em meio a tantas pessoas. Tudo isso extasiava-me e embevecia a minha mente, somando-se àqueles discursos e práticas ignorantes às minhas singularidades.

Depois que tudo passou, eu escrevi a narrativa acima e decidi que precisava fazer jus ao meu estado de conhecimento e crítica em que me encontrava, principalmente enquanto pesquisadora narrativa que busca nas experiências de vida os sentidos da diferença e da inclusão educacional. Assim, compartilhei a narrativa com a colega do AEE que encontrei naquela reunião de pais, como um primeiro passo para aproximar-me da escola. Ela ficou chocada com o que leu, pediu desculpas pela escola e solicitou minha autorização para compartilhar o texto com a supervisora da escola. Eu disse que sim e que o meu objetivo era mesmo dar uma oportunidade para que a escola reconhecesse suas práticas. A supervisora, depois a diretora e talvez outras mais, todas ficaram chocadas, segundo o que me contou a colega que

trabalhava no AEE da escola. Pus-me a refletir sobre aquelas reações e cheguei à conclusão de que a surpresa delas não se dava por desconhecerem a exclusão que perpassava o cotidiano da escola, mas porque alguém a tinha desvelado com um olhar crítico para os detalhes, para inúmeras direções e sentidos subjacentes às suas práticas.

Depois de poucos dias, recebi um bilhete – através do caderno de recados da minha filha – convidando-me para uma reunião na escola. O convite era genérico e pensei que fosse mais uma reunião de pais como aquela primeira, o que me deixou apreensiva, como se aguardasse mais um evento ruim, mas a reunião era só para mim e era meu esposo que estava comigo naquele dia. Lá estava a supervisora e a professora da minha filha. Independentemente do resultado daquela reunião, eu estava imensamente feliz por vivenciar aquela experiência.

A supervisora se apresentou fazendo sua autodescrição, detalhando aspectos da sua fisionomia, cabelos e roupas que utilizava. Enquanto ela se descrevia, eu me questionava se ela o fazia porque eu tinha exposto na narrativa a falta de descrição durante a reunião de pais, ou se era algo que ela conhecia, mas não estava acostumada a fazer. Depois, durante toda a sua fala, ela demonstrou verdadeiro reconhecimento das condições de exclusão expostas na narrativa, falando do seu desejo de crescer com aquela experiência e de criar condições para que eu contribuísse mais com aquele processo de transformação que ela desejava para si e para a escola.

Quando a professora tomou a palavra, o tom era outro. Ela se desculpava e ao mesmo tempo se justificava, falando da sua falta de tempo para ouvir-me antes, do seu desconhecimento da minha particularidade, mesmo após minha abordagem na porta da sala de aula: que tinha entendido outra coisa. Falou da falta de preparação de todos os professores da rede municipal, do Curso de Pedagogia que não lhe oferecera suporte para o trabalho com os estudantes/pessoas com deficiência, das incoerências dos sistemas e procedimentos escolares inclusivos/comuns a todos.

Eu experimentava uma euforia estranha, como se aquela experiência consubstanciasse uma imensidão de outras histórias minhas, de outras pessoas e de suas lutas pela inclusão. Eu sentia tudo como mãe, como pessoa com deficiência, como pesquisadora e como profissional. Os comportamentos diferentes da professora e supervisora estavam imbricados na complexidade de fatores que envolvem o paradigma da inclusão. E eu estava ali colocando-me no lugar de ambas, sentindo a

força das contradições, mas também a força da experiência vivida, discutida e compartilhada.

Agora, depois de um ano decorrido, eu poderia contar muitas outras histórias da minha experiência de mãe com deficiência visual. Histórias de como a escola estabelece meios/recursos de mediação e comunicação de forma única e padronizada para todas as famílias e de como a relação família/pais com deficiência visual se desenvolve no paradigma atual da educação inclusiva. Minha filha ainda é muito pequena e ponho-me a imaginar quantas histórias poderei contar a cada ano de sua escolarização e, como pesquisadora, gostaria de, um dia, contá-las e discuti-las em outras oportunidades de pesquisa. Sinto certa tristeza por já antecipar que contarei ainda muitas histórias de exclusão, mas sinto também alegria por me manter esperançosa pela mudança que essencialmente constitui o sentido de continuar pesquisando.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. M. de S. **A leitura do mundo por meio dos sentidos**: histórias de ensino, aprendizagem e deficiência visual. Dissertação (Mestrado em Linguística). Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2008.

ALMEIDA, J. M. de S. **Letramentos e surdez**: histórias de uma professora ouvinte no mundo dos surdos. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.

ALVES, L. A.; Souza, R. C. S. Contribuições iniciais sobre as novas tecnologias para as pessoas com deficiência visual. In: SOUZA, R. C. S. (Org.); ALVES, L. A. (Org.); GALVÃO, N. C. S. S. (Org.). **A tecnologia assistiva a serviço da inclusão social**. 1. ed. Aracaju-SE. Criação Editora, 2020. 224 p.

AMIRALIAN, M. L. T. M. Comunicação e participação ativa: a inclusão da pessoa com deficiência visual. In: AMIRALIAN, M. L. T. M. (Org.). **Deficiência visual**: perspectiva na contemporaneidade. São Paulo: Votor, 2007. p. 19-38.

BRASIL. **Lei nº 9. 394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm. Acesso em: 28 ago. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI). Estatuto da Pessoa com Deficiência. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 07 out. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 10.502/20**. Brasília: Poder Executivo, 2020. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>>. Acesso em 07 out. 2020.

BENGEZEN, V. C. **As histórias de autoria que vivemos nas aulas de inglês do sexto ano na escola pública**. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017.

BRITTO L. P. L. Máximas impertinentes. In: PRADO, Jason (Org.); CONDINI, Paulo (Org.). **A formação do leitor: pontos de vista**, Rio de Janeiro: Argus, 1999. 320 p.

BORGES, W. F.; Mendes, E. G. Usabilidade de tecnologia assistiva por pessoas com baixa visão. **Rev. Brasileira de Educação Especial.**, Marília, v.24, n.4, p.483-500, Out.-Dez., 2018. <https://doi.org/10.1590/s1413-65382418000500002>

BORGES, W. F. **O uso de dispositivos eletrônicos móveis como tecnologia assistiva por pessoas com baixa visão**. Tese (Doutorado em Educação Especial). Centro de Educação em Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carluomello, São Carlos, 2019.

CAMARGO, P.C.; NARDI, R. O emprego de linguagens acessíveis para alunos com deficiência visual em aulas de óptica. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.14, n.3, p.149-168, 2008. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382008000300006>

CHARTIER, R. (Org.); BOURDIEU P. B. F. (Org.). **Práticas de Leitura**. Tradução Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 2011.

CONNELLY, M; CLANDININ, D.J. **Teachers as Curriculum Planners**: Narratives of Experience. New York: Teacher College Press, 1988.

CLANDININ, D.J.; CONNELLY, F. M. Personal Experience Methods. In: DENZIN, N.K. (Ed.); Y.S. Lincoln (Ed.). **Handbook of Qualitative Research**. Thousand Oaks, California: Sage Publications. 1994.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Teachers professional knowledge landscapes**. New York: Teachers College Press, 1995.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Narrative inquiry**: experience and story in qualitative research. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.

CLANDININ, D. J; CONNELLY, F.M. **Pesquisa Narrativa**: Experiência e História em Pesquisa Qualitativa. Tradução GPNEP. Uberlândia: EDUFU, 2011. 249 p.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. **Shaping a professional identity**: stories of educational practice. New York: Teachers College Press, 1999.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. **Narrative inquiry**: complementary methods for research in education. 3. ed. Washington: American Educational Research Association, 2004.

DARNTON, R. A leitura Rousseauista e um leitor “comum” do século XVIII. In: CHARTIER, R. (Org.); BOURDIEU P. B. F. (Org.). **Práticas de Leitura**. Tradução Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 2011.

DEWEY, J. **Experience and Education**. New York: Macmillan, 1938. 96 p.

DEWEY, J. **Experiência e Educação**. Petrópolis: Vozes, 1952.

DINIZ, D. **O que é deficiência?** São Paulo: Editora Brasiliense, 2007. 89 p.

ELY, V. R.; ANZUL, M.; DOWNING, M. **On writing qualitative research**: living by words. London and Philadelphia: Routledge Falmer, 2001, 411 p.

FERNANDES, G. M. de F. **Era uma vez um professor de inglês recém-formado, um mestrado e um curso de extensão sobre tecnologias digitais.** Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014.

FERREIRA, G. dos S. **A tecnologia digital e o ensino de língua inglesa: navegando e aprendendo com meus alunos no facebook.** Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014.

FIGUEIREDO, R. M. Eleres de. Cato, O. N. Alternativas no ensino para pessoas cegas: implicações educacionais. In: JESUS, Dánie Marcelo de. FURLANETO, Lucineire da Silva (org.). **Educação inclusiva, formação de professores de língua.** Campinas SP: Pontes editores, 2019.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1984. 96 p.

FLORINDO, G. M. **Ações letradas como construção social: práticas de letramento de pessoas com deficiência visual de uma biblioteca pública.** Tese (Doutorado em Linguística). Instituto de Letras, Universidade Federal de Brasília, Brasília, 2021.

GAVÉRIO, M. A. Nada sobre nós sem nossos corpos: o local do corpo deficiente. **Revista Argumentos.** Montes Claros, v.14, n.1, p. 95-117, jan/jun-2017. Disponível em: <www.periodicos.unimontes.br/argumentos>. ISSN: 2527-2551. Acesso em 07. Out. 2020.

GOULEMOT, J. M. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, R. (Org.); BOURDIEU P. B. F. (Org.). **Práticas de Leitura.** Tradução Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 2011.

GUERREIRO, A. D. **Para uma Nova Comunicação dos Sentidos.** Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência, Lisboa: Livros SNR nº 16, 2000.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura:** teoria e prática. 10. ed. Campinas: Pontes, 2002. 110p.

KLEIMAN, A. **Preciso “ensinar” o letramento?** Não basta ensinar a ler e a escrever? Unicamp/ministério da educação – Cefiel/lel: Unicamp, 2005.

KLEIMAN, A. **Leitura:** ensino e pesquisa. 2. ed. Campinas: Pontes, 1989. 213 p.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro, n.19, p. 20-28, jan./abr. 2002. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>

LIMA, B. F. A. **Múltiplos letramentos de pessoas com deficiência visual: uma pesquisa discursiva crítica de caráter etnográfico.** Tese (Doutorado). Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Pós-graduação em Linguística, Fortaleza, 2015. 352 f.

LIMA F. M. A.; WAECHTER, H. N. Tecnologias Assistivas Presentes no Tablet e Seu Potencial Para Uma Educação Inclusiva de Pessoas com Deficiência Visual. **Revista Brasileira de Tradução Visual**, Recife, n.15, jun. 2013.

LIMA, M. M. Desafios e possibilidades do uso de tecnologia assistiva para práticas de sustentabilidade. In: SOUZA, R. C. S. (Org.); ALVES, L. A. (Org.); GALVÃO, N. C. S. S. (Org.). **A tecnologia assistiva a serviço da inclusão social**. 1. ed. Aracaju-SE: Criação Editora, 2020.

LOPES, P. **Deficiência como categoria analítica: trânsitos entre ser, estar e se tornar**. Anuário Antropológico [Online], I | 2019, Edição eletrônica. Disponível em: DOI: <https://doi.org/10.4000/aa.3487>. Acesso em: 12 fev. 2021.

MANGUEL, A. **Uma história da leitura**. Tradução: Pedro Maia soares. Companhia das Letras, 2004.

MARTINS, B. S. **E se eu fosse cego**: narrativas silenciadas da deficiência. Porto: Afrontamento, 2006.

MARTINS, B.S. **A modernidade segundo Louis Braille**. Instituto Benjamin Constant, Rio de Janeiro, ano 20, Edição Especial, p. 11-22, nov. 2014

MASINI, E. F. S. As especificidades do perceber: diretrizes para o educador de pessoas com deficiência visual. In: MASINI, E. F. S. (Org.). **A pessoa com deficiência visual**: um livro para educadores. São Paulo: Vetor, 2007. p. 19-35.

MELO, D. C. F. Quem sou eu? A formação da identidade da pessoa com baixa visão e a intervenção do professor nesse processo. In: GOMES, A. M. C. V. (Org.) **Diálogos com os professores**: práticas e reflexões sobre a inclusão escolar. EDUFES, Vitória, 2016.

MELLO, D. M. **Histórias de subversão do currículo, conflitos e resistências: buscando espaço para a formação do professor na aula de língua inglesa do curso de letras**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

MELLO, D. M. Representações de alunos-professores sobre ensino de inglês para pessoas com deficiência visual. In: CELANI, Maria Antonieta Alba; MEDRADO, Betânia Passos. (Orgs.) **Diálogos sobre inclusão**: das políticas às práticas na formação de professores de línguas estrangeiras - Campinas, SP : Pontes Editores, 2017.

MELLO, D. M. e VIAN JUNIOR, O. V. Como vocês podem ver...': (re) pensando o uso da linguagem no cenário da inclusão. In: JESUS, Dánie Marcelo de. FURLANETO, Lucineire da Silva (org.). **Educação Inclusiva, formação de professores de língua**. Campinas SP: Pontes editores, 2019.

MURPHY, S. M. O currículo com base nas crianças e nas famílias. **Palestra**. Disponível em: https://youtube.com/watch?v=GwO_9aXICy0&feature=share&si=EMS1kalECMiOmarE6JChQQ . Acesso em: 07 out. de 2020.

OLIVEIRA, M. C.; NUNES, C. H. S. S. Instrumentos para avaliação psicológica de pessoas com deficiência visual: tecnologias para desenvolvimento e adaptação. **Psicologia: ciência e profissão**, 2015, 35(3), 886-899. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1982-3703001902013>>. Acesso em: 14 fev. 2021.

OLIVEIRA, N. M. de. **Histórias de atendimentos a alunos com necessidades educacionais individuais**. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016.

PERROTTI, E. Leitores, ledores e outros afins. In: PRADO, Jason (Org.); CONDINI, P. (Org.). **A formação do leitor: pontos de vista**, Rio de Janeiro: Argus, 1999. 320 p.

PORTE, R. M. L. **Desafios e perspectivas na utilização das TICs no contexto educativo de crianças com deficiência visual**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, Uberlândia. 2013. 186 p.

ROCCO, M. T. F. Leitor, leitura, escola; uma trama plural. In: PRADO, J. (Org.); CONDINI, P. (Org.). **A formação do leitor: pontos de vista**, Rio de Janeiro: Argus, 1999. 320 p.

ROBALINHO, B. C. S. D.; COSTA, C. S. Jogo digital como alternativa para inclusão de alunos com necessidades educacionais específicas. **Informática na Educação: teoria e prática**, Porto Alegre, v. 22, n. 1, p. 60-78, jan./abr. 2019. <https://doi.org/10.22456/1982-1654.86711>

ROJO, Roxane. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: SEE: CENP, 2004. Texto apresentado em Congresso realizado em maio de 2004. Disponível em <http://www.academia.edu/1387699/Letramento_e_capacidades_de_leitura_para_a_cidadania> Acesso em: 16 jun. 2021.

ROQUE, T. C. I. J. Reflexões sobre acessibilidade para a pessoa com deficiência visual em bibliotecas públicas e em instituições especializadas de Aracaju. In: SOUZA, R. C. S. (Org.); ALVES, L. A. (Org.); Galvão, N. C. S. S. (Org.) **A tecnologia assistiva a serviço da inclusão social**. 1. ed. Aracaju-SE: Criação Editora, 2020.

RODRIGUES, K. S. **Minha história de letramento: Braille, novas tecnologias e o acesso dos cegos à escrita e ao conhecimento**. Monografia (Licenciatura em Letras). Departamento de Linguística, Filologia e Teoria Literária. Instituto de Letras, Universidade federal do Rio Grande do sul, Porto Alegre, 2011.

SANTOS, Leonor Werneck; RICHE, Rosa Cuba; TEIXEIRA, Cláudia Souza. **Análise e produção de textos**. São Paulo: Contexto, 2012.

SERRA, E. D. O direito à leitura literária. In: PRADO, J. (Org.); CONDINI, P. (Org.). **A formação do leitor: pontos de vista**, Rio de Janeiro: Argus, 1999. 320 p.

SILVA, L. M. A deficiência como expressão da diferença. **Educação em Revista**. n. 44. Print version ISSN 0102-4698. Belo Horizonte Dec. 2006. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-46982006000200006>>. Acesso em: 14 fev. 2021.

SILVA, V. E. C. **Histórias de uma professora e o uso da tecnologia digital: o chat**

educacional em um contexto de ensino de inglês. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014.

SILVA, Kátia Regina da. ANJOS, Hildete Pereira dos. A abordagem histórico-cultural e a aquisição da leitura e a escrita pelas pessoas cegas. *In:* CAMPOS, Regina Célia Passos Ribeiro de. (org). **Deficiência visual e inclusão escolar:** desfazendo rótulos. Ed. CRV, Curitiba, 2016.

SILVA M. M.; et al. VReye: Aplicativo de realidade aumentada para auxiliar pessoas com deficiência visual parcial em sala de aula. *In:* Workshops do VIII Congresso Brasileiro de Informática na Educação (WCBIE), Brasília, 2019. **Anais** [...]. Brasília: Sociedade Brasileira de Computação, 2019. p. 1318-1325. Disponível em: <<https://www.br-ie.org/pub/index.php/wcbie/article/view/9092>>. Acesso em: 07 out. 2020.

SOUZA, J. B. **Aspectos comunicativos da percepção tátil: a escrita em relevo como mecanismo semiótico da cultura.** Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004. 176 p.

SKLIAR, C. **O papel da escola, do professor e da educação inclusiva.** Vídeo (11:51). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=sFU02gs-MWk>>. Acesso em: 15 ago. 2021.

STREET, V. Brian. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas. *In:* MARINHO, M. (Org.); CARVALHO, G. T. (Org.). **Cultura escrita e letramento.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p. 34-53.

STREET. **Letramentos sociais:** abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola editorial, 2015. 240 p. (Linguagem, 57).

VENTORINI, S. E. **A experiência como fator determinante na representação espacial da pessoa com deficiência visual.** São Paulo: Unesp, 2009. <https://doi.org/10.7476/9788539304363>