



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

BEATRIZ FURTADO ALENCAR LIMA

**MÚLTIPLOS LETRAMENTOS DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL: UMA
PESQUISA DISCURSIVA CRÍTICA DE CARÁTER ETNOGRÁFICO**

FORTALEZA

2015

BEATRIZ FURTADO ALENCAR LIMA

MÚLTIPLOS LETRAMENTOS DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL: UMA
PESQUISA DISCURSIVA DE CARÁTER ETNOGRÁFICO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Linguística. Área de concentração: Linguística Aplicada e Análise do Discurso.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Izabel Santos Magalhães.

Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Lúcia Castanheira.

FORTALEZA

2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca de Ciências Humanas

-
- L696m Lima, Beatriz Furtado Alencar.
Múltiplos letramentos de pessoas com deficiência visual: uma pesquisa discursiva crítica de caráter etnográfico. / Beatriz Furtado Alencar Lima. – 2015.
352 f. : il. color., enc. ; 30 cm.
- Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Pós-graduação em Linguística, Fortaleza, 2015.
Área de concentração: Linguística Aplicada e Análise do Discurso.
Orientação: Profa. Dra. Maria Izabel Santos Magalhães.
- Inclui Apêndice e Anexo.
1. Pessoas com Deficiência Visual. 2. Letramento. 3. Etnografia. 4. Teoria social do discurso. 5. Teoria social do letramento. 6. Deficiência visual – Educação. I. Título. II. Autor. III. Magalhães, Maria Izabel Santos, orientadora. IV. Universidade Federal do Ceará. V. Programa de Pós-graduação em Linguística.

BEATRIZ FURTADO ALENCAR LIMA

MÚLTIPLOS LETRAMENTOS DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL: UMA
PESQUISA DISCURSIVA DE CARÁTER ETNOGRÁFICO

Tese apresentada ao Programa de Pós-
-Graduação em Linguística da Universidade
Federal do Ceará, como requisito parcial para
obtenção do título de Doutora em Linguística.

Aprovada em: 26 de junho de 2015.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Maria Izabel Santos Magalhães (Orientadora)
Universidade de Brasília (UnB)

Prof. Dr. Júlio César Rosa de Araújo
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Bruno Daniel Gomes de Sena Martins
Universidade de Coimbra (UC)

Prof. Dr. Décio Bessa da Costa
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Prof.^a Dr.^a Maria do Socorro Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

AGRADECIMENTOS

À Luz de onde partimos e para onde voltaremos; é porque Ela permanece em nós e porque nós permanecemos Nela que esta jornada me foi possível.

À *madrecita, mi amor*, escudeira fiel, em cada uma de minhas empreitadas quixotescas.

Ao meu pai, incentivador incansável e honesto em cada caminho escolhido.

À minha querida *Le Denise*, presença alegre, iluminada e iluminadora em minha vida; impossível imaginar meu viver sem o seu companheirismo.

Ao Carlos, luz repentina que me apareceu nesta jornada, fazendo-me conhecer a simplicidade e a beleza do mais precioso que há na vida, o amor.

À Maria Celsa, amiga-irmã, porto seguro e exemplo de luta, suor, entrega e amor.

Ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará (UFC), com quem travei contato durante esses quatro anos e meio de doutorado.

À Secretaria de Acessibilidade UFC Inlui, notadamente nas pessoas de Cleo, professora Vanda e professora Karina.

À minha orientadora, professora Izabel, a quem não tenho palavras para agradecer a orientação cuidadosa, esmerada, firme e sólida que recebi, desde o nosso primeiro contato. À sua orientação acadêmica louvável devo o início de meu amadurecimento como estudiosa da linguagem.

À minha coorientadora, Lalu, de quem recebi, prontamente, cuidadosa acolhida no Programa de Pós-Graduação em Educação – Conhecimento e Inclusão Social da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

À valiosa experiência que pude vivenciar no Programa de Pós-Graduação em Educação – Conhecimento e Inclusão Social da UFMG.

Aos queridos tio Dimas, tia Pitucha e Raquel, que, com tanto carinho, atenção e amor, cuidaram de mim, em minha estada belo-horizontina.

À Jéssika, anjo que Deus me enviou durante um dos momentos mais difíceis deste doutorado. Amiga, pode ter certeza que você é “para guardar (bem guardadinha) no lado esquerdo do peito, mesmo que o tempo e a distância digam ‘não’”.

À acolhida, em Belo Horizonte (BH), na residência Maria Imaculada (Associação Maria Imaculada – BH).

À queridíssima Nádia Gadelha, amiga-mãe que me acalentou nos momentos de agrura e que comigo sorriu e comemorou, com a mesma intensidade, os momentos de alegria.

À colega, ex-professora e amiga Cláudia Giraud, quem me ajudou a encontrar o caminho para o ingresso no doutorado e esteve sempre disposta a ajudar no que fosse necessário.

Às colegas e amigas Letícia e Germana, pela força, incentivo e carinho que me deram durante esta trajetória.

Destacadamente, agradeço a cada um dos homens cegos e a cada uma das mulheres cegas que se dispuseram a participar desta pesquisa. Sem vocês, definitivamente, nada disto teria acontecido. A vocês agradeço e dedico cada linha, nota de rodapé, cansaço, insônia, angústias e alegrias (muitas) que esta tese me proporcionou!

RESUMO

Esta tese estuda os discursos, os letramentos e as identidades das pessoas com deficiência visual, no contexto de uma pesquisa discursiva crítica de caráter etnográfico. O alicerce teórico no qual este estudo se fundamenta procede da conjuntura teórica elaborada a partir das relações entre a Teoria Social do Discurso – Chouliaraki e Fairclough (1999) e Fairclough (2001, 2003, 2010, 2012) – a Teoria Social do Letramento – Barton e Hamilton (1998), Rios (2009) e Street (1984) – e o Modelo Social de Deficiência – Diniz (2012) e Martins (2006). Com base nisso, a questão norteadora da pesquisa foi: “Como as pessoas com deficiência visual entendem e posicionam-se sobre seus letramentos e como estes se configuram nas práticas em que estão situadas?”. A operacionalização dessa questão e do objetivo se deu por meio de uma metodologia de natureza etnográfica, através da qual se chegou a um *corpus* escrito constituído por 42 diários de campo, 22 transcrições de entrevistas e 31 diários de participantes. O *corpus* constituiu-se e construiu-se com a participação de 10 pessoas cegas. À luz dessa metodologia, procedeu-se ao exercício de análise dos dados, o qual permitiu chegar ao resultado de que a realidade de letramentos das pessoas investigadas não se restringe à interação com o computador ou com o sistema Braille; além desses, foram observados outros meios, modos e atividades corporais que fazem parte das interações entre os indivíduos com deficiência visual e os artefatos de leitura e de escrita. Nessas interações, observou-se a existência do que se denominou na tese de *centralidades corpóreo-discursivas dominantes*, as quais têm mantido sob colonização velada as práticas sociais das pessoas cegas. Esses resultados autorizam concluir que, dentro da realidade de múltiplos letramentos em que se situam os/as participantes, as *centralidades corpóreo-discursivas dominantes* manifestam-se por meio de uma *ordem visiocêntrica do discurso*, nas representações das pessoas com deficiência visuais a respeito dos letramentos em que se encontram situadas. Com base nessa conclusão, propõe-se um diálogo transdisciplinar entre a metáfora da ecologia dos letramentos de Barton (1994) e a ecologia dos reconhecimentos presente na sociologia das ausências de Sousa Santos (2002), como uma contraposição que pode conduzir à emergência os letramentos ainda silenciados e/ou apagados das pessoas com deficiência visual em suas múltiplas práticas sociais.

Palavras-chave: Múltiplos letramentos. Pessoas com deficiência visual. Representações discursivas.

ABSTRACT

This thesis investigates the discourses, literacies and identities of people with visual impairments (DV)'s through a discursive, critic, ethnographic research. The theoretical background for this study is derived from the relations between the Social Discourse Theory - Chouliaraki and Fairclough (1999) and Fairclough (2001, 2003, 2010, 2012), the Social Literacy Theory - Barton and Hamilton (1998), Rivers (2009), and Street (1984), and the Social Model of Disability - Diniz (2012), and Martins (2006). The main research question was: How do visually impaired people understand their literacies and what positions do they take up about them and how are their literacies configured in the practices in which they are involved? An ethnographic methodology was adopted, resulting in a written corpus consisting of 42 field diaries, 22 interview transcripts and 31 participant diaries. Ten blind people participated in the construction of the corpus. The data were then analysed, and it was concluded that the scope of the literacies of the people investigated is not limited to interaction with the computer or the Braille system; in addition to that, the existence of other means, modes and body activities that are part of the interactions among the visually impaired and the reading and writing artefacts was observed. In these interactions, the presence of what is called in this thesis of *dominant body-discursive centralities* was also observed, which have been keeping the social practices of blind people under covert colonization. These results allow us to conclude that, within the reality of multiple literacies in which the participants are inserted, the *body-discursive dominant centralities* manifest themselves through a *vision-centric order of discourse* in the representations by visually impaired people of the literacies in which they are involved. Based on this conclusion, we propose a transdisciplinary dialogue between the metaphor of ecology of literacies by Barton (1994) and the ecology of recognition present in the sociology of absences by Santos (2002) as an opposition that can lead to the emergence of the literacies still silenced and/or deleted from the visually impaired people in their multiple social practices.

Keywords: Multiple literacies. Visually impaired people. Discursive representations.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Relações sociais, posições e atividades sociais.....	33
Figura 2 –	Elementos centrais e periféricos na estrutura experiencial da oração.....	43
Figura 3 –	Diálogo teórico entre a ADC e a LSF para análise da ordem visiocêntrica do discurso.....	54
Figura 4 –	A ordem do discurso e a ordem corpóreo-material.....	66
Figura 5 –	A formação das <i>centralidades corpóreo-discursivas dominantes</i> e a <i>ordem visiocêntrica do discurso</i>	68
Figura 6 –	Locais da interação em campo e rede de relações entre os/as participantes..	178

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Sistematização sobre os planos da expressão e do conteúdo.....	28
Quadro 2 – Proposta de modelo transformacional sobre os letramentos de pessoas com DV.....	34
Quadro 3 – As categorias principais da oração “relacional”	47
Quadro 4 – Organização de orações de acordo com o sistema de transitividade	51
Quadro 5 – Caracterização dos/as participantes da pesquisa.....	160
Quadro 6 – Organização dos temas e códigos da pesquisa na primeira entrevista.....	179
Quadro 7 – Organização dos temas e códigos da pesquisa na segunda entrevista	186
Quadro 8 – Posições dos/das participantes no tocante à relação Braille <i>versus</i> computador	223
Quadro 9 – Posições dos/das participantes no tocante à relação Braille e computador ...	224
Quadro 10 – Posições dos/as participantes sobre o contato com a leitura e com a escrita.	269
Quadro 11 – Os contrapontos que Diego expõe sobre sua relação com o sistema Braille e o computador.....	283
Quadro 12 – A relação de complementaridade que Diego estabelece entre o sistema Braille e o computador.....	284
Quadro 13 – Motivos que Tito apresenta para a não utilização do Braille.....	285
Quadro 14 – A relação de complementaridade que Tito estabelece entre o sistema Braille e o computador.....	285

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Acapo	Associação dos Cegos e Amblíopes de Portugal
ADC	Análise de Discurso Crítica
AEE	Atendimento Educacional Especializado
BH	Belo Horizonte
BNB	Banco do Nordeste do Brasil
CA	Comunicação Alternativa
CD	<i>Compact Disc</i>
CDA	<i>Critical Discourse Analysis</i>
Cf.	Conferir
CSLL	Câmara Setorial do Livro e da Leitura
Dr.	Doutor
Dr. ^a	Doutora
DV	Deficiência Visual
EJA	Educação de Jovens e Adultos
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
Faced	Faculdade de Educação
GT	Grupo de Trabalho
IES	Instituição de Ensino Superior
Libras	Língua Brasileira de Sinais
LSF	Linguística Sistêmico-Funcional
MOLLA	Movimento pelo Livro e Leitura Acessíveis no Brasil
MSD	Modelo Social de Deficiência
NCE	Núcleo de Computação Eletrônica
NEL	Novos Estudos do Letramento
NGL	<i>New London Group</i>
NLS	<i>New Literacies Studies</i>
ONU	Organização das Nações Unidas
Prof.	Professor
Prof. ^a	Professora
RPG	<i>Role-Playing Game</i>
SAC	Sociedade de Atendimento ao Cego
SIGAA	Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas

TA	Tecnologia Assistiva
TICs	Tecnologias da Informação e da Comunicação
TSD	Teoria Social do Discurso
TSL	Teoria Social do Letramento
UC	Universidade de Coimbra
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UnB	Universidade de Brasília
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UPIAS	<i>Union of the Physically Impaired Against Segregation</i>
UTI	Unidade de Terapia Intensiva
VI	<i>Visual Impairment</i>

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	A PERSPECTIVA SOBRE O DISCURSO COMO PRÁTICA SOCIAL	24
2.1	A Análise de Discurso Crítica em sua interface teórico-metodológica com a Linguística Sistêmico-Funcional	26
2.1.1	Metafunção Ideacional e Significado Representacional como fundamentos para uma análise sistêmico-funcional crítica sobre os múltiplos letramentos de pessoas com DV	36
2.2	Sobre as relações entre os Estudos Sociais Críticos do Discurso e os Estudos Sociais Críticos do Letramento.....	54
2.3	Teoria Social do Discurso, Teoria Social do Letramento e Modelo Social de Deficiência	60
2.4	Uma proposta de dialética entre a ordem do discurso e a ordem corpóreo-ambiental.....	65
2.4.1	As centralidades corpóreo-discursivas dominantes e as ordens discursivas e corporais hegemônicas	67
2.4.2	Ideologia e hegemonia na conformação da ordem visiocêntrica do discurso: discurso como prática social	70
2.5	Estudos Sociais Críticos do Discurso como via reflexiva sobre o discurso como prática social	73
3	A PERSPECTIVA SOBRE O LETRAMENTO COMO PRÁTICA SOCIODISCURSIVA	74
3.1	Configurações sobre os letramentos de pessoas com DV: o que são e como se constituem	75
3.2	Breve histórico: uma nova concepção nos estudos sobre o letramento	104
3.2.1	Poder, ideologia e hegemonia nos estudos do letramento	108
3.2.2	Entre multimodalidades e multimeios: uma proposta de reflexão sobre uma ordem corpóreo-material	119
3.3	Metáfora da ecologia e ecologia de reconhecimentos como possibilidades de transformação	126
3.4	A emergência das ausências como via aos múltiplos letramentos.....	132

4	OS MÚLTIPLOS LETRAMENTOS DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL: A CONSTRUÇÃO DE UMA PESQUISA DISCURSIVA DE CARÁTER ETNOGRÁFICO	133
4.1	Pesquisa discursiva crítica de caráter etnográfico e letramento: uma proposta de reflexão sobre a linguagem	133
4.1.1	Sobre o tripé da pesquisa etnográfica: validade, confiabilidade e ética	136
4.2	Um ensaio reflexivo sobre a ética na pesquisa	139
4.3	Apresentação dos/as participantes.....	144
4.3.1	Angélica.....	145
4.3.2	Leda.....	146
4.3.3	Neide	148
4.3.4	Liana	149
4.3.5	Tito	151
4.3.6	Diego	153
4.3.7	Nina	154
4.3.8	Ricardo.....	155
4.3.9	Luzia	157
4.3.10	Bruno	158
4.4	Uma tentativa de ensaio sobre a cegueira narrada pelos olhos de quem não enxerga	160
4.5	Sobre a constituição das redes de relações na pesquisa	174
4.5.1	O estabelecimento dos contatos com os/as participantes	174
4.5.2	As redes de relações entre os/as participantes	176
4.6	Sobre o contexto e os métodos da pesquisa	178
4.7	A etnografia como percurso metodológico para uma pesquisa discursiva crítica	187
5	SOBRE OS LETRAMENTOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL.....	189
5.1	Conhecendo os/as participantes sob o enfoque da leitura e da escrita.....	190
5.1.1	Angélica.....	190
5.1.2	Leda.....	193
5.1.3	Neide	195
5.1.4	Liana	199
5.1.5	Tito	201

5.1.6	Diego	203
5.1.7	Nina	206
5.1.8	Ricardo	210
5.1.9	Luzia	213
5.1.10	Bruno	216
5.2	A multiplicidade: aí está o tom	221
6	MÚLTIPLOS SÃO OS LETRAMENTOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL	222
6.1	Discursos locais de resistência: o Braille como artefato “legítimo” de leitura e de escrita de pessoas cegas	224
6.1.1	Na ponta dos dedos ou ao pé do ouvido: representações sobre o contato íntimo com a leitura	262
6.2	Tecnologias da informação: reconfigurações nas redes de práticas de letramento de pessoas cegas	275
6.3	Encarando os múltiplos letramentos: para além de oposições	286
7	REPRESENTAÇÕES DE LETRAMENTOS SITUADOS NOS DISCURSOS DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL: A ACESSIBILIDADE EM FOCO	288
7.1	Representações dos letramentos situados e a conformação à ordem visiocêntrica do discurso	288
7.2	Discursos de resistência e inconformação à ordem visiocêntrica do discurso	313
7.3	Acomodação e reivindicação como possibilidades de recriação	330
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS	332
	REFERÊNCIAS	344
	APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS/AS PARTICIPANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL DA PESQUISA	353
	APÊNDICE B – MODELO DE DIÁRIO DE PARTICIPANTES	356
	ANEXO A – CARTA DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA	357
	ANEXO B – FOTOS DE ALGUMAS DAS INTERAÇÕES NO CAMPO	358

1 INTRODUÇÃO

Cientes de que toda história possui um começo – às vezes, um pouco turvo para compreendermos de início, mas sempre há um começo –, iniciamos este relato sobre a trajetória desta pesquisa contando, como em toda história, como, quando e onde tudo começou. Pedimos, pois, permissão para fazer um relato pedagógico e pessoal a respeito do primeiro contato que tivemos, no exercício do magistério, com uma aluna com deficiência visual (DV). Em fevereiro de 2009, nosso primeiro dia de aula lecionando Língua e Cultura Espanholas no ensino superior, percebemos a entrada de uma aluna cega na sala. A presença da discente causou-nos um pouco de ansiedade e até de nervosismo, uma vez que, na função docente, não sabíamos como agir, que procedimentos tomar com uma estudante com deficiência visual.

Durante o curso de graduação em Letras e durante o Mestrado em Linguística Aplicada, estudamos muitas questões relacionadas a ensino de línguas estrangeiras, práticas de ensino de língua materna e língua estrangeira, aquisição de linguagem, tradução, no entanto nunca havíamos pensado, durante nossa trajetória acadêmica e pedagógica, sobre diferentes perspectivas de interação no ensino da leitura e da escrita que não fossem voltadas para alunos e alunas ouvintes e videntes. Até então, encontrávamo-nos ignorantes sobre uma nova realidade nacional e mundial que pensa, projeta e constrói um mundo para todos e para todas. Ou seja, um mundo no qual pessoas diferentes – característica inerente ao ser humano – têm acesso aos mesmos recursos que os demais levando em conta suas idiossincrasias.

Cerca de um ano após esse episódio, travamos contato com a professora Izabel Magalhães, quando tivemos conhecimento de seu projeto intitulado *Múltiplos Letramentos, Identidades e Interdisciplinaridades no Atendimento Educacional à Pessoa com Deficiência*. Resolvemos, então, cursar uma disciplina sobre Análise de Discurso Crítica e Etnografia com a professora Izabel Magalhães.

Depois desse contato com a educanda com deficiência visual, com os Estudos Críticos do Discurso e com os Novos Estudos do Letramento – áreas totalmente novas para nós até então –, começamos a refletir sobre diferentes perspectivas de vivenciar o mundo dos sentidos que nos cerca. Mais especificamente, essa reflexão foi indo ao encontro de questões vinculadas à acessibilidade de pessoas com deficiência visual no que dizem respeito ao relacionamento delas com as práticas sociais de uso da leitura e da escrita, ou seja, sobre suas práticas de letramento. Como são essas práticas? Onde ocorrem? Por meio de quais instrumentos se dão? Como é a relação com os seus suportes de leitura e de escrita? Partindo dessas inquietações, propusemo-nos, inicialmente, a fechar o foco investigativo nos letramentos

de pessoas com deficiência visual intermediados pelo uso do computador com o sistema operacional Dosvox. Centramo-nos nesse último porque os contatos que havíamos travado até então sobre o tema levavam-nos a pensar que, mesmo com o Braille, as atividades de leitura e de escrita das pessoas cegas ocorriam basicamente por meio do computador.

Com essa delimitação, resolvemos trabalhar com um grupo de pessoas escolhidas por meio de dois critérios: serem cegas e fazerem uso do Dosvox. Começamos, então, o trabalho com a participação de três sujeitos em um projeto-piloto. Durante o convívio com essas três pessoas em seus ambientes de trabalho, observamos que, ao abordarmos a questão da leitura e da escrita na vida delas, outros elementos, pertinentes aos meios, modos e relações corporais, vinham à tona, além do Dosvox. Fomos nos dando conta de que, para compreendermos os letramentos das pessoas com DV, levando em consideração os/as participantes que convidamos para pesquisar conosco, não seria possível nos fecharmos às práticas de leitura e de escrita que envolvessem somente o computador.

À medida que o trabalho de campo avançava, ia delineando-se, com traços cada vez mais intensos, a multiplicidade de meios, modos e atividades corporais que estava disposta nos dizeres e fazeres dos/as participantes sobre os seus letramentos. Diante dessa multiplicidade, nosso objeto de estudo não mais se centrava nas práticas de leitura e de escrita com o uso do Dosvox, mas nos múltiplos letramentos que percebemos conformar essas práticas. As questões que suscitamos inicialmente passaram a ser pensadas em torno da realidade dos múltiplos letramentos de pessoas com DV.

Com essas inquietações em mente, iniciamos um trabalho de investigação sobre pesquisas que abordassem esses questionamentos, partindo do marco teórico e metodológico proposto pelos Novos Estudos do Letramento (NEL) – Barton e Hamilton (1998); Rios (2009) e Street (1984) – e pelos Estudos Críticos do Discurso – Fairclough (2001, 2003) e Magalhães (2000). A investigação foi muito elucidativa e, à época de sua realização, apontou-nos que eram praticamente inexistentes os trabalhos que abordavam uma interface entre as questões que nos inquietavam e o marco teórico e metodológico dos Novos Estudos do Letramento, desde uma perspectiva dos Estudos Críticos do Discurso, mais especificamente da Análise de Discurso Crítica (ADC).

A pesquisa que realizamos mostrou-nos trabalhos desenvolvidos na perspectiva do uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) por pessoas com deficiência visual em suas atividades diárias e escolares: Moro e Estabel (2011), Neto (2006), Rodrigues (2010) e Sonza (2008); trabalhos sobre interfaces acessíveis para pessoas com

deficiência visual: Bonatti (2009), Borges (2009), Pinheiro (2004) e Porto (2001); sobre avaliação educacional de pessoas com deficiência visual: Rabello, Motti e Gasparetto (2007); trabalhos na área da educação que abordam sobre a escolarização e a aquisição de conhecimentos de pessoas com deficiência visual: França (2008), Ormelezi (2000) e Santos (2007); trabalhos sobre o ensino de Física e Matemática para alunos com deficiência visual: Camargo e Nardi (2006, 2008). No que diz respeito aos trabalhos que abordam a alfabetização e o letramento de pessoas com deficiência visual – Almeida (2008), Assumpção (2006), Karnal (2010), Lima (2010) e Rodrigues (2011) –, não encontramos, em nenhum desses estudos elencados, perspectiva teórica ou metodológica que contemplasse a perspectiva que propúnhamos. Ou seja, não encontramos pesquisas que investigassem os múltiplos letramentos de pessoas cegas a partir do marco teórico-metodológico em que nos apoiávamos para compreender essa realidade.

No âmbito da Linguística Aplicada, encontramos trabalhos que vêm sendo desenvolvidos na área do ensino de Línguas Estrangeiras para pessoas com deficiência visual. Marinelli e Cerchiari (2011) apresentam o atual estado da arte sobre essa área. Os estudos ainda são de pouca expressividade numérica no cenário do ensino de Línguas Estrangeiras no país – Dias (2008), Magalhães (2009), Motta (2004) e Ramos (2000) – e nenhum deles adota uma perspectiva centrada no letramento.

No cenário internacional, encontramos dois estudos – Söderström e Ytterhus (2010) e Vik e Lassen (2010) – que apresentam confluência com o que pretendemos investigar, visto que se propõem a analisar as maneiras como deficientes visuais lidam com valores atribuídos aos suportes materiais que lhes possibilitam o contato com a leitura e a escrita. Os trabalhos investigam, respectivamente: os valores simbólicos que os jovens noruegueses atribuem aos usos que fazem das tecnologias em suas vidas; e a forma como onze alunos com deficiência visual grave, em uma escola norueguesa inclusiva, lidam com as múltiplas possibilidades de suportes para a leitura e a escrita em suas práticas sociais. O trabalho baseia-se em entrevistas qualitativas e em uma abordagem interacionista.

No contexto desse atual estado da arte, ressentimo-nos, em especial, de estudos que troxessem uma reflexão a respeito das posições que as próprias pessoas cegas assumiam em face das práticas de letramento em que estavam situadas, levando em conta a multiplicidade (de meios, modos e atividades corporais) de tais práticas a partir da perspectiva teórico-metodológica dos Novos Estudos do Letramento, dos Estudos Críticos do Discurso e de uma pesquisa qualitativa de caráter etnográfico.

Diante dessa investigação bibliográfica, das lacunas que nelas encontramos, de nossas inquietações e do que pudemos observar em nosso trabalho de campo, chegamos à seguinte problemática: “Como as pessoas com DV entendem e posicionam-se sobre seus letramentos e como estes se configuram nas práticas sociais em que essas pessoas estão situadas?”, tendo como objeto de nosso trabalho investigativo os múltiplos letramentos de pessoas com DV. Para conseguir abarcar algumas das facetas desses múltiplos letramentos e a problemática a eles implicada, organizamos nossas metas em torno de quatro objetivos, quais sejam: compreender os discursos das pessoas com DV sobre suas práticas de leitura e de escrita; analisar os discursos em que elas estão situadas; investigar como se posicionam em relação aos letramentos em que estão situadas; e verificar em que medida os multiletramentos¹ presentes nas práticas dos sujeitos com deficiência visual atendem às suas necessidades.

Esta tese é, portanto, o resultado dos caminhos investigativos que percorremos para entender os múltiplos letramentos de pessoas com DV. De maneira mais específica, trata-se de um estudo sobre as representações discursivas de pessoas com DV sobre os letramentos em que se encontram situadas, no contexto de uma pesquisa discursiva crítica de caráter etnográfico.

O detalhamento atinente aos passos que seguimos para embasar teoricamente as buscas por respostas para nossa questão de pesquisa, os procedimentos metodológicos utilizados na construção deste estudo, as interpretações advindas da descrição e da análise de nossos dados, bem como as considerações finais acerca do desenvolvimento do trabalho e de seus possíveis desdobramentos e contribuições, encontram-se nos capítulos subsequentes desta tese. Dividimo-la em três momentos, que constam, primeiramente, da teoria que fundamenta a tese ora defendida (Capítulos 2 e 3); em um segundo momento, da metodologia desenhada e executada para a consecução da pesquisa (Capítulo 4); e, por último, da parte analítica (Capítulos 5, 6 e 7), na qual procedemos à descrição, análise e interpretação de nossos dados. A

¹ Entendemos a distinção entre os termos multiletramentos e múltiplos letramentos de acordo com a discussão encontrada em Street (2012). Sobre os múltiplos letramentos, “[...] esse é um termo que eu, entre outros, ajudei a desenvolver uma década atrás (Street, 1984), na tentativa de opô-lo a uma noção autônoma reificada, segundo a qual existe apenas uma coisa chamada ‘letramento’, que tem um ‘L’ maiúsculo e um ‘o’ minúsculo, que é singular e autônomo no sentido de ser um fator que, de forma independente, tem efeito sobre outras coisas. [...] a idéia de múltiplos letramentos é um conceito importante para desafiar esse letramento singular autônomo” (STREET, 2012, p. 71). Ao referir-se ao termo multiletramentos, Street (2012, p. 73-73) o faz citando o Novo Grupo de Londres (*New London Group* – NGL, 1996): “Eles apresentaram a noção de multiletramentos em referência não a múltiplos letramentos, associados a culturas diferentes, mas a formas múltiplas de letramento associadas a canais ou modos, como o letramento do computador, o letramento visual”. Tanto a respeito do termo multiletramentos como ao conceito de múltiplos letramentos, Street chama a atenção para que não caiamos em uma reificação dos termos; para ele, um dos perigos da abordagem do NGL é utilizar o termo letramento como uma metáfora para competência. O perigo reside em, ao dar-se demasiada ênfase aos canais e modos de comunicação, apagar-se o contexto cultural em que se situam esses canais e modos.

respeito da parte analítica, embora se trate de processos imbricados (descrição, análise e interpretação), entendemos que, de acordo com o momento no processo de reflexão sobre os dados, cada processo assume um relevo maior durante a escrita de uma pesquisa.

O processo de reflexão sobre a problemática é baseado nos dados que coletamos e geramos em campo, tendo por fundamentação a Teoria Social do Discurso, a Teoria Social de Letramento e o Modelo Social de Deficiência. Essas três fundamentações baseiam-se em ontologias que, cada uma à sua maneira, concebem, respectivamente, as práticas sociais (ordens do discurso), as práticas de letramento e a sociedade como espaços abertos a relações dialéticas e transformacionais². Examinar essas ontologias implica conceber as relações hegemônicas – encontradas nas representações discursivas sobre o letramento – desde uma perspectiva que as entende como passíveis de transformações e rearticulações. Tudo isso no âmbito do elemento comum às práticas (sociais e de letramento) e à sociedade: a linguagem.

A discussão da problemática sobre a qual nos debruçamos, com base em nossos dados e na fundamentação teórica referida, levou-nos à identificação de um conceito a que denominamos de *ordem visiocêntrica do discurso*. Tomando essa ordem e as repercussões conceituais dela advindas, direcionamos nossas reflexões acerca de nosso objeto de estudo, qual seja: os letramentos de pessoas com DV.

No Capítulo 5, detemo-nos em um processo de descrição sobre os dados no intuito de apresentar ao/à leitor/a, de maneira detalhada, o motivo de afirmarmos a multiplicidade de letramentos que forma uma das facetas da realidade sobre a qual nos detivemos em nosso estudo de caráter etnográfico. No Capítulo 6, adentramos em uma etapa analítica na qual, dialogando com as epistemologias da Teoria Social do Discurso e da Teoria Social do Letramento, apresentamos alguns dos posicionamentos de nossos/as participantes concernentes aos letramentos em que se encontram situados/as. No tocante ao Capítulo 7, voltamo-nos para um momento mais minucioso, no qual chegamos a uma interpretação sobre os dados por meio de categorias analíticas utilizadas/desenvolvidas, com base nos aportes teóricos discutidos no primeiro momento da tese (Capítulos 2 e 3). A título de breve contextualização a respeito de como procedemos no transcorrer desta pesquisa, apresentamos, nas linhas seguintes, um introito sobre cada um dos capítulos desenvolvidos.

O primeiro capítulo da parte teórica (Capítulo 2), conforme o título já anuncia, apresenta a perspectiva que adotamos sobre o discurso como prática social, baseando-nos na abordagem da Análise de Discurso Crítica (ADC) encontrada na versão de Fairclough (2001,

² De acordo com Resende (2013), as relações dialéticas constituem dois momentos de um mesmo processo, ao passo que, nas relações transformacionais, as trocas acontecem entre estrutura, prática e evento/ação.

2003, 2010, 2012) e Chouliaraki e Fairclough (1999). A partir dessa última versão, apresentamos os subsídios teóricos que fundamentam a complementação com a qual trabalhamos, de maneira mais detida no Capítulo 7, entre a ADC e a Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) nos moldes propostos por Halliday e Matthiessen (2004).

Dessa complementação, explicamos os motivos que nos levaram a utilizar a Metafunção Ideacional e o Significado Representacional como fundamentos para uma análise sistêmico-funcional crítica sobre os múltiplos letramentos de pessoas com DV. Outra complementação que igualmente discutimos em nossa tese é a que se estabelece entre os Estudos Sociais Críticos do Discurso e os Estudos Sociais Críticos do Letramento. Para isso, valemo-nos dos referenciais teóricos encontrados nos trabalhos de Magalhães (2012) e Rios (2009).

Ainda no Capítulo 2, discutimos a respeito das relações que podem ser estabelecidas entre a Teoria Social do Discurso, a Teoria Social do Letramento e o Modelo Social de Deficiência, a fim de propormos uma dialética entre a *ordem do discurso* e o que conceituamos como uma *ordem corpóreo-ambiental*. É nesse momento da tese que discutimos sobre algumas conceitualizações que desenvolvemos para o estudo dos letramentos de pessoas com DV, tais como as *relações corpóreo-ambientais*, a *ordem corpóreo-ambiental*, as *centralidades corpóreo-discursivas dominantes* e a *ordem visiocêntrica do discurso*. Uma vez que nessas conceitualizações a ideologia e a hegemonia são princípios de suma relevância, tratamos de aclarar em que medida tais princípios movimentam-se para a conformação do conceito fundamental de nossa tese: a *ordem visiocêntrica do discurso*. Hegemonia e ideologia interceptam-se tanto na concepção de Thompson (2011), que entende a natureza da segunda como necessariamente ideológica, quanto na maneira como Chouliaraki e Fairclough (1999) desenvolvem os conceitos de poder como hegemonia e de dialética, desde a perspectiva de Gramsci (1995).

No segundo momento de nossa fundamentação teórica (Capítulo 3), o centro das discussões volta-se para a concepção que adotamos neste trabalho sobre o letramento. Entendendo-o como uma prática sociodiscursiva, tratamos de abordá-lo levando em consideração primeiramente os dizeres dos/as participantes da pesquisa acerca do que entendem a respeito de suas práticas de letramento; a partir de então, discorreremos sobre a posição que tomamos no trabalho, ao adotarmos os Novos Estudos do Letramento em nossa perspectiva teórica. Após o breve histórico que perfazemos acerca desses estudos, apresentamos os autores em que nos detemos para alinhar nosso trabalho aos Novos Estudos do Letramento.

Por meio do contraste entre letramentos escolarizados e vernaculares (BARTON; HAMILTON, 1998), letramentos autônomo e ideológico (STREET, 1984, 2014) e sistema de letramento e letramentos da vida (RIOS, 2009, 2013), trazemos à discussão as questões de

poder, ideologia e hegemonia imbricadas nos letramentos de pessoas com DV. Subsequente a esse momento, apresentamos um panorama atinente ao atual cenário, que busca coadunar os estudos do letramento à realidade contemporânea das multimodalidades e das multimídias (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001). Mostramos esse cenário com o intuito de discutirmos sobre a necessidade e a importância de trazermos para essa arena de debates as questões implicadas no conceito que propomos a respeito de uma *ordem corpóreo-material* (apresentada no Capítulo 2). O capítulo encerra-se com a dialética que apresentamos entre a metáfora da ecologia e a ecologia dos reconhecimentos como uma possibilidade de transformar as ausências³ e as emergências⁴ em que se situam os letramentos das pessoas com DV.

A segunda parte da tese, conformada por um único capítulo (Capítulo 4), procura conciliar a apresentação de dois momentos: o processo de construção de uma pesquisa discursiva de caráter etnográfico e o conhecimento sobre o perfil das pessoas com DV que participaram da pesquisa. Quanto ao primeiro momento, discorreremos sobre questões como: o marco de referência em que nos situamos (HEATH; STREET, 2008; MAGALHÃES, 2000) para podermos caracterizar nossa pesquisa como discursiva de caráter etnográfico; as implicações éticas no âmbito de nossas reflexões e ações de pesquisa (CANCLINI, 2005; MAGALHÃES, 2000, 2006); e o contexto em que se deu o estudo, bem como os métodos de pesquisa utilizados para realizá-lo. Acerca do segundo momento, apresentamos as pessoas com DV que aceitaram participar de nosso estudo, por meio de um trabalho de tradução, no qual tentamos imprimir no papel os ensaios sobre a cegueira que nos foram narrados ao longo de nosso trabalho de campo.

Finalizado esse momento, passamos à discussão atinente aos dados coletados e gerados em campo, fundamentando-nos no arsenal teórico-metodológico discutido e construído nos três primeiros capítulos. Iniciamos a terceira parte da tese com um capítulo (Capítulo 5) cujo objetivo é apresentar nossa descrição sobre os letramentos das pessoas com DV, levando em consideração os usos da leitura e da escrita em suas práticas sociais e os posicionamentos que adotam com relação aos letramentos em que estão situados/as e aos artefatos (meios) que viabilizam essa inserção. Nosso intuito a respeito dessa descrição consiste em apresentar o que são e como se constroem os letramentos de pessoas com deficiência visual e o motivo de afirmarmos e atentarmos para a multiplicidade desses letramentos. A recorrência dessa

³ Aqui, utilizamos o termo “ausência” em referência ao que Sousa Santos (2002, p. 246) propõe como uma “sociologia das ausências”: “O objectivo da sociologia das ausências é transformar objectos impossíveis em possíveis e com base neles transformar as ausências em presenças”.

⁴ O uso de “emergências” é também em referência à “sociologia das emergências” de Sousa Santos (2002, p. 256): “A sociologia das emergências consiste em proceder a uma ampliação simbólica dos saberes, práticas e agentes de modo a identificar neles as tendências de futuro (o Ainda-Não) sobre as quais é possível actuar para maximizar a probabilidade de esperança em relação à probabilidade da frustração”.

multiplicidade em nossos dados foi um dos primeiros pontos para o qual atentamos durante o processo de estudo e de tratamento sobre os dados de campo. Ao lado da multiplicidade – de meios, modos, atividades corporais e contextos sociais – implicada nos letramentos das pessoas com DV, outro ponto de igual modo recorrente em nossos dados foi o contraste que observamos entre um grupo de participantes que usava o sistema Braille e o defendia com veemência e outro grupo que dava preferência ao uso de outras tecnologias, em especial do computador, por meio do sistema operacional Dosvox ou de leitores de tela. Percebemos que algumas das pessoas do primeiro grupo valiam-se da construção de um discurso de oposição entre o Braille e o computador para a defesa do uso desse sistema de leitura e de escrita das pessoas cegas e para a justificativa de uma suposta diminuição no uso do sistema Braille. A respeito das pessoas do segundo grupo, a construção de um discurso de oposição tanto foi menor entre os/as participantes como menos intensa; percebemos entre as pessoas desse segundo grupo uma preocupação voltada mais para a apresentação das facilidades e oportunidades que o uso do computador proporcionava a suas vidas.

Levando em consideração esse contexto e partindo do pressuposto de que múltiplos são os letramentos das pessoas com DV, no Capítulo 6, analisamos e discutimos os posicionamentos dos/as participantes no tocante às suas representações com relação aos artefatos (meios) que utilizam (ou não) em suas atividades de leitura e de escrita. Em virtude dos diferentes posicionamentos observados, dividimos o capítulo em dois momentos. No primeiro, analisamos as falas dos/as participantes como discursos locais de resistência que centralizam o Braille como o artefato legítimo de leitura e de escrita de pessoas cegas. No segundo, voltamos para as falas que trazem para o centro das discussões as tecnologias da informação (com foco na tecnologia do computador), o que nos levou a perceber um quadro de reconfigurações nas redes de práticas de letramento de pessoas cegas. É importante mencionarmos que, nas análises que desenvolvemos nesse capítulo, a tese que defendemos de uma *ordem visiocêntrica do discurso* encontra-se tanto nos discursos que apresentam o Braille como o meio legítimo de leitura e de escrita quanto nos discursos que se centram nas tecnologias da informação.

No último capítulo do momento analítico (Capítulo 7), partimos de uma questão que, durante o estudo de nossos dados, apareceu de maneira uníssona entre as representações dos/as participantes a respeito dos letramentos em que estão situados/as: a acessibilidade de leitura e escrita para as pessoas com DV. Embora essa questão apareça das mais diversas formas, ela tem como ponto em comum a contestação que os/as participantes apresentam a respeito da falta de acessibilidade no tocante às práticas de letramento em que estão situados/as, em diversos contextos e situações sociais. No âmbito dessa realidade, nossas análises centram-

-se nos contrapontos que se mostram ora como conformações, ora como reivindicações *a respeito da ordem visiocêntrica do discurso, a qual constrange muitas das práticas e redes de práticas referentes ao acesso e ao uso de artefatos que viabilizam (ou não) os múltiplos letramentos de pessoas com DV*. Ou seja, dividimos o Capítulo 7 em dois momentos, em que, ao discorrer sobre questões de acessibilidade, os/as participantes tanto se conformam à *ordem visiocêntrica do discurso*, ajudando a mantê-la e a perpetuar o seu *status quo*, como apresentam discursos de resistência e de contestação a essa mesma ordem, trazendo à tona as possibilidades de reorganização e (re)estruturação a que essa ordem está sujeita.

É no Capítulo 7 que buscamos operacionalizar a complementação teórica e metodológica entre a ADC e a LSF, na busca pela compreensão da linguagem como fenômeno integral e social. Para isso, no processo de interpretação das representações discursivas sobre os usos situados do letramento e sobre as necessidades de uso do letramento, embasamo-nos em uma perspectiva que busca coadunar a Metafunção Interpessoal (sistema de modalidade e polaridade), o Significado Identificacional (modalidade e avaliação), o Significado Representacional e a Metafunção Ideacional (sistema de transitividade), tendo ao centro das interpretações a *ordem visiocêntrica do discurso*.

Por fim, discutimos sobre as conclusões a que chegamos, após longa e intensa jornada de pesquisa, quanto aos múltiplos letramentos de pessoas com DV. Nesse último momento, nossas reflexões conclusivas são apresentadas, tendo como fio condutor a pergunta de pesquisa que levantamos e os objetivos que nos propusemos a alcançar, a fim de responder a esse questionamento. Além disso, apontamos para a possibilidade da utilização do que propomos sobre as *relações corpóreo-ambientais*, a *ordem corpóreo-material* e as *centralidades corpóreo-discursivas dominantes* a outros estudos e pesquisas que trabalhem com os estudos sobre deficiência.

O que se encontra, no entanto, nesse último momento da tese, são de fato apenas as reflexões conclusivas cabíveis a um âmbito acadêmico. As conclusões pessoais, que ultrapassam as fronteiras desse âmbito, vão além, muito além, de todos os termos técnicos, teorias, fundamentações e proposições que utilizamos no transcorrer desta pesquisa; elas são, na verdade, a beleza, a alegria, a dor, a incerteza, a angústia e a esperança, intraduzíveis em palavras, que o deixar-se tocar e encantar pelo/a Outro/a nos proporciona. Do encantamento com um toque, (re)descobrimos a beleza e a grandeza indescritíveis do ser humano, em suas indizíveis, incontáveis e irrestritas multiplicidades. Com esse cenário, mesmo diante das adversidades de um mundo que insiste na dizível, contável e restrita univocidade, cultivamos a esperança por dias mais justos, mais plenos e mais felizes para todo ser humano.

2 A PERSPECTIVA SOBRE O DISCURSO COMO PRÁTICA SOCIAL

Localizamos nosso trabalho dentro dos Estudos Críticos do Discurso, mais especificamente da Análise de Discurso Crítica (ADC). Dessa forma, concebemos a linguagem como um dos momentos da prática social. Os Estudos Críticos do Discurso, em consonância com a Ciência Social Crítica, focalizam seus trabalhos em uma dupla articulação. Tanto se preocupam em desnaturalizar a construção e a constituição de sistemas sociais, políticos e econômicos baseados em configurações de dominação, exploração e desumanização de seres humanos, como buscam apresentar como as contradições dentro desses sistemas constituem um potencial para transformá-los em direções críticas e emancipatórias. Entende-se que essa transformação faz-se possível uma vez que a linguagem é concebida como um dos elementos presentes em todas essas relações.

Se assim a entendemos, a linguagem tanto pode servir como um dos elementos que analisamos para a compreensão de práticas assimétricas de poder quanto como elemento que servirá para denunciar e desconstruir tais práticas. Concebemos, pois, a linguagem como elemento de análise e como instrumento de reivindicação e emancipação das/nas práticas sociais. Ou seja, linguagem e prática social são duas instâncias indissociáveis uma da outra. De acordo com Fairclough (2012, p. 93-94):

A Análise de Discurso Crítica (doravante, ADC) está baseada em uma visão da semiose considerada como um elemento irredutível de todos os processos sociais materiais (Williams, 1977). Para nós, a vida social significa redes interligadas de práticas sociais de diversos tipos (econômicas, políticas, culturais, da família etc.). A razão para a centralização do conceito de 'prática social' é que ele permite uma oscilação entre a perspectiva da estrutura social e a perspectiva da ação social e da agência – ambas são perspectivas necessárias na pesquisa e na análise sociais.

A proposta da Análise de Discurso Crítica é extremamente clara e posicionada ao realizar uma crítica contundente ao novo capitalismo. Para Fairclough (2012, p. 104), “[...] o projeto político neoliberal de afastar os obstáculos à nova ordem econômica é dirigido para o discurso”. Dessa forma, o autor defende que um projeto de linguagem situado no atual contexto do novo capitalismo deve ter como uma de suas metas dar uma orientação política mais explícita aos estudos da linguagem, ligando a ADC mais de perto às análises contemporâneas sobre a forma e as contradições presentes no novo capitalismo e às formas de resistência e de lutas para mudanças que se desenvolvam em resposta a ele (novo capitalismo).

Para que essa crítica se realize, é imprescindível que se leve em conta uma crítica direcionada à linguagem. De acordo com Fairclough (2010), a crítica ao novo capitalismo é incompleta se não levamos em conta a dimensão da linguagem. Entendemos a afirmação dessa incompletude considerando que é também na linguagem e pela linguagem que o novo capitalismo estrutura suas relações por meio da materialização linguística em ações, discursos e maneiras de ser. Ou seja, consoante Fairclough (2012, p. 95), “[...] o discurso apresenta-se em termos gerais de três maneiras. Primeiro é parte da atividade social de uma prática. [...] Segundo, o discurso figura em representações. [...] Terceiro, o discurso figura nos modos de ser, na constituição de identidades [...]”. Estamos falando, pois, sobre os gêneros, os discursos e os estilos, que são, respectivamente, maneiras de agir, de representar/autorrepresentar e de identificar por meio da linguagem.

O discurso como parte da atividade social constitui os gêneros discursivos. Gêneros são formas diversas de agir, de produzir vida social, no modo semiótico. [...] O discurso na representação e na autorrepresentação das práticas sociais constitui discursos (note a diferença entre ‘discurso’, nome abstrato e ‘discurso(s)’, nome comum). Os discursos são representações diversas da vida social que são posicionadas inerentemente – os atores sociais, posicionados de forma diferente, ‘veem’ e representam a vida social de diferentes formas em diferentes discursos. [...] Finalmente, o discurso como parte das formas de ser constitui estilos – por exemplo, os estilos de gerentes comerciais, ou de líderes políticos. (FAIRCLOUGH, 2012, p. 96).

Podemos dizer, portanto, que, de acordo com a ADC, o discurso é uma mediação e, como mediação, está situado na ordem do discurso. A ordem do discurso é a totalidade de discursos em inter-relação com as práticas sociais e “[...] não é um sistema fechado ou rígido, mas, ao contrário, é um sistema aberto, que é posto em risco pelo que acontece nas interações reais” (FAIRCLOUGH, 2012, p. 97). Quando falamos sobre a ordem do discurso, estamos remetendo-nos à face discursiva/semiótica de uma dada ordem social que se materializa por meio de gêneros, discursos e estilos.

As práticas sociais organizadas em redes de um modo particular constituem uma ordem social – por exemplo, a ordem global neoliberal emergente referida anteriormente, ou em um nível mais local, a ordem social da educação em uma sociedade particular, em um tempo particular. [...] Uma ordem do discurso é uma estruturação social da diferença semiótica – um ordenamento social particular de relações entre diferentes formas de fazer sentido, isto é, diferentes discursos, gêneros e estilos. (FAIRCLOUGH, 2012, p. 96).

Essas reflexões iniciais sobre a linha *faircloughiana* da ADC serviram como fundamentação para a discussão que realizaremos no item seguinte sobre a complementação que pode vir a estabelecer-se entre a ADC e a LSF.

2.1 A Análise de Discurso Crítica em sua interface teórico-metodológica com a Linguística Sistêmico-Funcional

Em sua teorização sobre a arquitetura da linguagem, Halliday e Matthiessen (2004) a concebem como um sistema estrutural no qual realizamos escolhas sistêmicas. Segundo os mesmos autores, a linguagem encontra-se arquitetada em níveis como: texto, gramática (o qual, por sua vez, possui uma estrutura composicional [*constituency*] que se subdivide fonologicamente, grafologicamente e lexicogramaticalmente) e fonologia (que também se divide: em ritmo, entonação, sílabas e fonemas). A arquitetura da linguagem, na qualidade de um sistema estrutural em que realizamos escolhas sistêmicas, constrói-se nos planos paradigmático e sintagmático. Ao passo que a estrutura é sintagmática e, portanto, ordena a linguagem, orientando as relações que os elementos estabelecem entre si, o sistema, por seu turno, é paradigmático, ou seja, trata do que poderia ser utilizado em lugar do quê, um conjunto de alternativas combinado com seu modo de aplicação.

Um texto seria, então, o resultado de uma contínua escolha realizada dentro de uma grande cadeia de sistemas, o que justifica o termo *teoria sistêmica*. A estrutura, então, parte essencial da linguagem, é interpretada num âmbito externo tomado pelas escolhas sistêmicas, e não como uma característica definidora da linguagem. A linguagem é um recurso para criação de significados, os quais residem nos padrões sistêmicos de escolha. (ANDRADE; TAVEIRA, 2009, p. 49-50).

A estrutura está para a ordem sintagmática, “[...] este é o aspecto composicional da linguagem referente à terminologia na linguística como ‘constituição’” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 20, tradução nossa), assim como o sistema está para a ordem paradigmática. “Estrutura é a ordenação sintagmática na linguagem: padrões ou regularidades, no qual o que *vai com o quê*. Sistema, ao contrário, é ordenado em outro axioma: padrões que indicam o que poderia ir *ao invés do quê*” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 22, grifo dos autores, tradução nossa).

“Qualquer conjunto de alternativas, juntamente com a sua condição de entrada, constitui um *sistema* nesse sentido técnico” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 22, grifo dos autores, tradução nossa). Um exemplo de sistema, dentro dessa perspectiva, é o sistema de polaridade que os autores caracterizam como um passo a mais que damos no âmbito das sutis escolhas que o sistema linguístico nos oferece. Nele, todas as orações aparecem como positivas ou negativas, e essa característica representa um dos aspectos do potencial do significado da linguagem: “[...] elas são mutuamente definidas: ‘não positivo’ significa a mesma coisa que ‘negativo’, e ‘não negativo’ significa a mesma coisa que positivo’. [...] A linguagem é um

recurso para construir sentido, e o sentido reside em padrões sistemáticos de escolha” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 22-23, tradução nossa). Tal padrão sistemático de escolha, no sistema de polaridade, vai subdividindo-se desde a polaridade da oração, que pode oscilar entre positiva ou negativa, até as subdivisões que encontramos nas funções: do grupo nominal e da oração – para maiores detalhes, sugerimos que o/a leitor/a busque a figura 1-8 que se encontra em Halliday e Matthiessen (2004, p. 23).

Um exemplo da combinação entre sistema e estrutura, na teoria criada por Halliday e Matthiessen, é a rede de sistema MODO. Essa rede é introduzida esquematicamente em uma figura a que os autores denominam justamente como *a rede do sistema MODO* (figura 1-9 da obra em questão). Trata-se de uma rede sistemática de escolha que se inicia com a opção entre o *status* da oração, maior ou menor, e que segue com uma série de subdivisões (assim como também no sistema de polaridade) até as orações interrogativas, que podem ser tanto do tipo sim/não ou do tipo por que – para maiores detalhes, sugerimos que o/a leitor/a busque a figura 1-9 que se encontra em Halliday e Matthiessen (2004, p. 23).

Com a exemplificação sobre esses dois sistemas, o de polaridade e o de MODO, Halliday e Matthiessen (2004, p. 24, tradução nossa) nos demonstram a conjugação existente entre sistema (ordem paradigmática) e estrutura (ordem sintagmática):

O que isso significa é que cada sistema – cada momento de escolha – contribui para a formação da estrutura. Claro, não existe nenhuma sugestão aqui de escolha consciente; os ‘momentos’ são passos analíticos na interpretação do sentido da gramática (para a relação entre a escolha semântica e o que acontece no cérebro, veja Lamb, 1999). Operações estruturais – elementos inseridos, elementos ordenados, etc. – são explicadas como realizando escolhas sistêmicas. Então, quando nós analisamos um texto, mostramos a organização funcional de sua estrutura; mostramos quais escolhas significativas foram feitas, cada uma vista no contexto de o que pode ter sido significativo, mas não foi. Quando nós falamos de características estruturais como ‘realizando’ escolhas sistêmicas, isto é uma manifestação de relações gerais que impregnam cada fragmento da linguagem. A realização deriva do fato de que uma linguagem é um sistema estratificado.

Sendo a linguagem um sistema estratificado, trata-se de uma estratificação em vários níveis, o que demonstra a complexidade que é o sistema linguístico. Halliday e Matthiessen (2004) apresentam-nos essa estratificação a partir dos seguintes sistemas: o sistema de som (que corresponde à fonologia), o de escrita (que corresponde à ortografia ou grafologia) e o de expressão das palavras (que corresponde à gramática, ao vocabulário, à sintaxe e à morfologia). Os autores esclarecem que a gramática e o vocabulário, assim como a sintaxe e a morfologia, não podem ser entendidos como estratos diferentes, mas como dois polos de um mesmo *continuum*, chamados, respectivamente, de léxico-gramática e de

morfossintaxe. Enquanto o primeiro sistema (o de som) é referente ao plano da expressão, os dois últimos (escrita e expressão das palavras) referem-se ao plano do conteúdo.

Quadro 1 – Sistematização sobre os planos da expressão e do conteúdo

PLANO DA EXPRESSÃO	Sistema de som →	Fonologia	
PLANO DO CONTEÚDO	Sistema de escrita →	Ortografia (ou grafologia)	
	Sistema de expressão das palavras →	Gramática	Dois polos de um único <i>continuum</i> (léxico gramática)
		Vocabulário	
		Sintaxe	Dois polos de um único <i>continuum</i> (morfossintaxe)
	Morfologia		

Fonte: Elaboração própria com base em Halliday e Matthiessen (2004, p. 25).

Dizer que a linguagem possui diferentes estratos implica o fato de que ela pode materializar-se através dos meios oral e/ou escrito e o fato de que os conteúdos que esses meios carregam potencialmente expandem-se lexicogramaticalmente e semanticamente. São esses fatos que fazem com que a linguagem possa expandir-se mais intensamente ou menos intensamente, de maneira indefinida. “Nós usamos a linguagem para fazer sentido de nossa experiência e para executar nossas interações com outras pessoas” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 24, tradução nossa), o que significa que a gramática tanto funciona como uma interface que conecta o mundo à linguagem como organiza a interpretação da experiência através de sua (da gramática) transformação em texto.

A forma como isso ocorre dá-se pela divisão da tarefa em dois passos. No primeiro, a parte da interface, experiência e relações interpessoais são transformadas dentro do significado; esse é o estrato da semântica. No segundo, o significado é ainda transformado em termos; esse é o estrato da lexicogramática. Isso se dá dessa maneira, é claro, expressando essa realidade desde a perspectiva do falante ou escritor; para o ouvinte ou leitor, os passos acontecem ao contrário. (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 25, tradução nossa).

Essa mesma estratificação que Halliday e Matthiessen nos descrevem sobre o plano do conteúdo acontece de maneira análoga no plano da expressão; pelas mesmas razões citadas anteriormente, também no plano da expressão, a função organizadora encontra-se separada nominalmente da função de interface com o meio ambiente.

Aqui, no entanto, o meio ambiente é o corpo humano, o recurso biológico com o qual o som (ou *signing*) é realizado. Tomando o som (linguagem falada) como a base, a estratificação está na *fonética*, a interface com os recursos do corpo para falar e para ouvir, e *fonologia*, a organização do som da fala em estruturas formais e sistemas. (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 25, grifo dos autores, tradução nossa).

Esquemáticamente, Halliday e Matthiessen apresentam-nos uma figura, intitulada como Estratificação, na qual nos mostram o contexto como um círculo que abrange círculos menores circunscritos uns aos outros, quais sejam, respectivamente, o plano do conteúdo semântico e do conteúdo lexicogramatical e o plano da expressão fonológica e da expressão fonética. “A relação entre os estratos – o processo de ligar um nível de organização ao outro – é chamada *realização*” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 26, grifo dos autores, tradução nossa).

Aqui chamamos a atenção para o fato de que, mesmo diante de tal estratificação, há que se lembrar sempre de que as engrenagens de toda essa arquitetura só se constroem no e pelo ecossistema do corpo humano situado no mundo, nas interações tanto individuais quanto coletivas desse corpo. Essas estratificações fazem-se necessárias para que, por meio de um modelo, possamos melhor explicar a linguagem desde uma perspectiva sistêmico-funcional. “A linguagem é uma série de redundâncias por meio das quais nós ligamos nosso meio ambiente ecossocial a distúrbios não aleatórios no ar (ondas de som). Cada passo é, claro, arquitetado pelo cérebro” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 26, tradução nossa).

A realização (estratificação) é, portanto, um dos princípios que a LSF preconiza para estudar “[...] a especificidade da semiótica e a relação entre a semiótica e o social” (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 140, tradução nossa). O segundo princípio é o da instanciação. A linguagem como sistema e a linguagem como texto são as duas perspectivas que, segundo Halliday e Matthiessen (2004, p. 26, tradução nossa), ocorrem simultaneamente “[...] quando queremos explicar como a linguagem é organizada e como a sua organização relaciona-se à função que cumpre na vida humana”. Para alcançar esse fim, faz-se necessário o conceito de instanciação, o qual discorrerá a respeito da relação dialética, no plano semiótico, entre a linguagem como sistema e a linguagem como um conjunto de textos. Enquanto no sistema a linguagem aparece no plano das virtualidades (possibilidades), no texto a linguagem faz-se realização.

Sistema e texto, embora tenham suas existências separadas, não podem ser considerados como dois fenômenos diferentes, mas como “[...] um mesmo fenômeno visto desde perspectivas distintas” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 26-27, tradução nossa). É o que os autores nos esclarecem com a metáfora sobre a dialética entre o tempo e o clima: “O tempo é o texto: é o que se passa em torno de nós a todo momento, impactando-nos e, algumas vezes, causando distúrbios em nossas vidas. O clima é o sistema, o potencial que subjaz a esses efeitos variáveis” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 27, tradução

nossa). O sistema e o texto estão relacionados através da instanciação. É o que nos explicam os autores por meio da figura intitulada *o declínio da instanciação*.

Como a relação entre clima e tempo, a relação entre sistema e texto é um declínio – *o declínio da instanciação*. Sistema e texto definem os dois polos do declínio – o do potencial global e o da instância em particular. Entre esses dois polos, existem padrões intermediários. Esses padrões podem ser vistos ou desde o polo do sistema, como subsistemas, ou desde o polo da instância, como tipos de instância. (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 27, grifo dos autores, tradução nossa).

Se partirmos do polo do texto (contexto de situação) como instanciação em direção ao polo do sistema (contexto de cultura) como potencialidade, “[...] podemos identificar padrões que amostras de textos compartilham entre si e descrevê-las em termos de *tipo de texto*” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 27, grifo dos autores, tradução nossa). Os tipos de texto caracterizam-se como maneiras de usar a linguagem em diferentes contextos. Se fizermos o caminho contrário, ou seja, do polo do sistema ao polo do texto, os textos passam a ser interpretados como “registros” (*registers*). “Um registro é uma variedade funcional da linguagem (HALLIDAY, 1978) – os padrões de instanciação de todo o sistema associado com um dado tipo de contexto. [...] um registro pode ser representado como um grupo determinado de probabilidades sistêmicas” (HALLIDAY, 1978, p. 27, tradução nossa).

Observemos que, em qualquer uma das direções, existem os contextos de situação e o de cultura. É no contexto de situação que o texto realmente encontra-se inserido e em funcionamento, enquanto que, no contexto de cultura, deparamo-nos com os valores (sociais, políticos, históricos, etc.) que subjazem aos eventos discursivos em que esses textos estão situados: “O contexto interage diretamente com a produção de textos e está neles inscrito, ou seja, cada texto é produzido de acordo com o contexto imediato e o contexto cultural em que está situado e do qual faz parte” (SILVA, 2008, p. 25).

A interface com o ambiente ecossocial é uma propriedade da linguagem como sistema; é igualmente, de maneira crucial, uma característica daqueles casos através dos quais crianças pequenas chegam a dominar o sistema; mas isso não é algo encenado em cada texto. A experiência é lembrada, imaginada, abstraída, metaforizada e mitologizada – o texto tem o poder para criar seu próprio ambiente; mas o texto tem esse poder devido à forma como o sistema evoluiu, fazendo sentido fora do ambiente uma vez que consta como tal. (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 28-29, tradução nossa).

Em resumo, a relação entre os estratos é uma realização na qual olhamos para os espaços semióticos, nos termos de suas relações internas; já a instanciação refere-se à linguagem como um sistema aberto dinâmico em relação a seus ambientes (sociais). Ou seja,

o sistema e o texto referem-se a diferentes perspectivas a partir das quais podemos conceber o mesmo fenômeno; podemos, portanto, conceber a linguagem tanto em sua expressão a longo prazo (registros) quanto em sua expressão imediata (tipos de texto).

Essa abordagem sobre a linguagem como um sistema aberto a uma dialética, na qual os textos são vistos tanto como instâncias estruturadas no sistema quanto como potencialidades que inovam esse mesmo sistema, coaduna-se com o paradigma funcionalista em que se baseiam os estudos linguísticos da ADC (RESENDE; RAMALHO, 2009). “A Linguagem é um sistema aberto, no sentido de que ela está aberta a mudanças socialmente impulsionadas (mudanças impulsionadas pela Sociologia), as quais asseguram que a sua capacidade de construção de significado estende-se sem limites” (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 141, tradução nossa).

Chouliaraki e Fairclough (1999) argumentam, no entanto, que a ADC complementa e estende essa visão sobre a linguagem que a LSF apresenta, por meio de uma discussão a respeito de como essas teorias tratam a variação (registros) e a diversidade (tipos de texto) na linguagem. Tanto a variação quanto a diversidade consideram que o aspecto da diferença entre práticas sociais trata-se de uma diferença semiótica e que esta também está presente dentro do momento semiótico de qualquer prática.

A breve discussão que a autora e o autor empreendem, sobre a diferença semiótica entre as práticas sociais (considerando as categorias de dialeto, registro e gênero) e sobre a diferença semiótica dentro das práticas sociais (considerando a categoria de “orientação de codificação” tomada de Bernstein), mostra que é evidente que “[...] a abordagem da LSF à variação na linguagem, como a visão macrofuncional do sistema da linguagem, dá uma operacionalização concreta à reivindicação teórica da dialética entre o semiótico e o social” (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 142, tradução nossa).

Mesmo diante desse quadro teórico-metodológico, Chouliaraki e Fairclough acreditam existir uma lacuna entre o tipo de formulação teórica da dialética da semiótica e a maneira como a dialética é operacionalizada nas análises. Tomando como ponto de partida para a fundamentação dessa crítica algumas contribuições dos trabalhos de Halliday e Hasan discutidos em Chouliaraki e Fairclough (1999, p. 143, tradução nossa), esses últimos autores entendem que a operacionalização da dialética da semiótica no trabalho de Halliday e Hasan tem um sucesso que pode ser considerado “apenas parcial” pelo seguinte:

[...] tem um sucesso apenas parcial porque, primeiramente, o trabalho inclina-se demasiadamente em direção (a) ao semiótico como oposto a outros momentos do social e (b) em direção ao sistema ao invés da instância (ou texto); e, em segundo

lugar, o trabalho não reconhece o social estruturando a hibridização semiótica enquanto ela mesma constituindo um sistema – o que ADC chama de ‘ordem do discurso’. O foco na linguagem e na semiótica da parte dos linguistas é surpreendente, mas essa inclinação normal da disciplina pode tornar-se problemática para uma teoria que objetiva ser dialética – outros momentos das práticas sociais (em nossos termos) tendem a ser empacotados juntos e reduzidos ao ‘contexto’ da linguagem, e o foco está em como a linguagem os internaliza, em uma forma unilateral que não dá conta de como eles internalizam a linguagem ou como a linguagem constitui parte do ‘contexto’ para eles.

Diante desse quadro, os autores alertam para a importância do uso do conceito de prática na operacionalização da dialética da semiótica, a fim de evitar possíveis reduções analíticas ao trabalharmos com a LSF. Para que nossas análises não corram o risco de uma “redução sistêmica da interação” ou de uma “objetificação teórica da prática”, Chouliaraki e Fairclough (1999) sugerem a utilização do conceito de prática social em nossas análises. Com esse conceito, é possível estabelecer a relação entre estrutura social e evento social, vindo a ser o ambíguo conceito de prática considerado como uma virtude, dentro da perspectiva com que a autora e o autor concebem as relações entre estrutura, prática e evento:

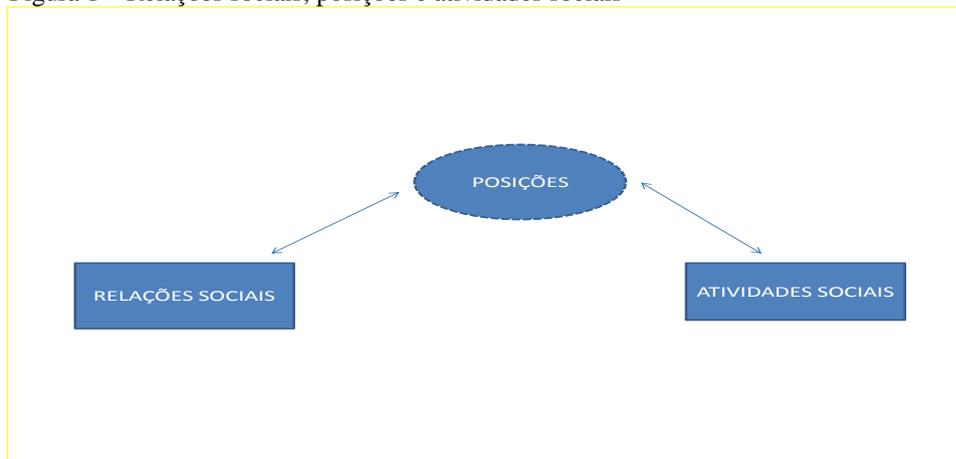
[...] a noção de ‘prática’ sugere tanto uma permanência relativa na maneira como as coisas normalmente são feitas e a realidade do que está acontecendo agora. Usamos o conceito de ‘articulação’ para configurações de elementos que variam em permanência, desde articulações de longo prazo relativamente estáveis (estruturas), passando por articulações de médio prazo menos duráveis (conjunturas) até articulações momentâneas que parecem ser transitórias (eventos). (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 144, tradução nossa).

Entendemos, pois, que o conceito de práticas aparece como um ponto-chave no diálogo entre a ADC e a LSF. Nas práticas, como nível intermediário entre as estruturas e os eventos, Fairclough (2012, p. 96) apresenta a linguagem como *ordens do discurso*: “Uma ordem do discurso é estruturação social da diferença semiótica – um ordenamento social particular de relações entre diferentes formas de fazer sentido, isto é, diferentes discursos, gêneros e estilos”.

Ao trabalharmos com o conceito de prática social, vida e linguagem, apresentam-se como sistemas abertos que tanto conformam realidades como por elas são conformados, sem que se caia em uma redução analítica binária ou em análises que tendam a priorizar: sistema da linguagem ou texto, potência ou instância, contexto da cultura ou contexto da situação. Isso porque, a partir do conceito de prática, o objeto de estudo da ADC não se adscrive à linguagem como estrutura (sistema semiótico) ou à linguagem como evento (texto). Além de refletir sobre a linguagem com base nesses polos, adiciona-se ao exercício analítico a prática social, o que significa que “[...] as análises discursivas críticas privilegiam o espaço das ordens do discurso como espaços de geração de conhecimento sobre o funcionamento social da linguagem” (RAMALHO; RESENDE, 2011, p. 41).

Em consonância com esse modelo trinário – estrutura, prática e evento –, Resende (2013, p. 347) apresenta-nos outro conceito mediador, o de posições: “O conceito de posição é mediador entre relações sociais e atividades sociais porque permite um foco simultâneo na ação individual – de atores sociais que ocupam contextualmente posições previamente estabelecidas – e nas práticas sociais estruturadas”.

Figura 1 – Relações sociais, posições e atividades sociais



Fonte: Elaboração própria com base em Resende (2013, p. 347).

De acordo com a autora, tanto o conceito de práticas quanto o de posições

[...] permitem focalizar questões relacionadas à distribuição de condições estruturais para a ação [...] Uma implicação epistemológica desse modelo transformacional estrutura/ação social, baseado na mediação de práticas e posições, então, é a atenção analítica que devemos ter nas relações sociais como base para as explicações. (RESENDE, 2013, p. 347-348).

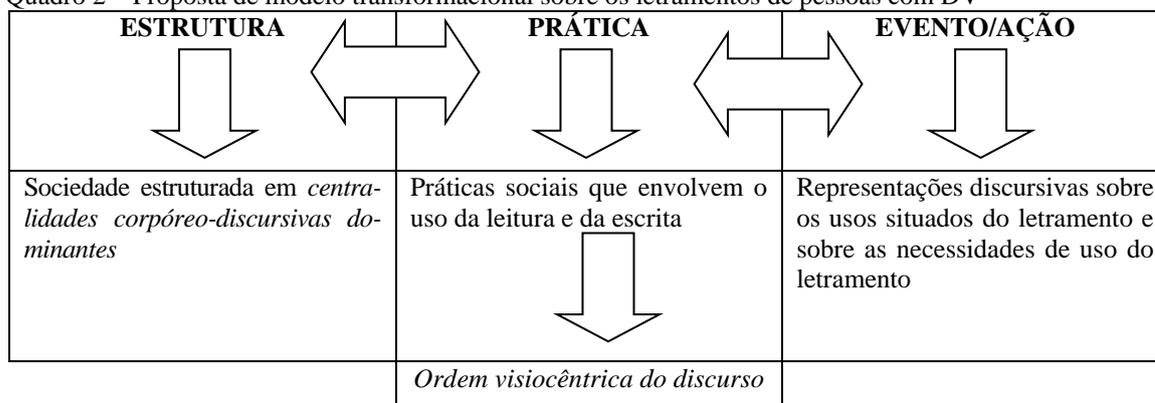
Trazendo essas reflexões para nosso trabalho, entendemos que os constrangimentos a que são submetidas as pessoas com DV, nas estruturas societárias em que estão situadas, ocorrem no âmbito das práticas sociais que envolvem o uso da leitura e da escrita. Consoante à perspectiva de Rios (2013) e atentando-nos à diferença entre ação e representação de ação proposta por Resende (2013), investigamos as representações (às quais tivemos acesso através de observações participantes: diários de campo e entrevistas) sobre como os/as participantes se posicionam a respeito de seus usos situados do letramento, bem como sobre suas necessidades de uso do letramento nas práticas sociais em que estão situados/as.

Com base nos trabalhos de Resende (2013) e de Rios (2013), é importante frisarmos que, em nossa pesquisa, o que temos são representações acerca de práticas sociais de leitura e de escrita em que estão situadas as pessoas com DV. Ou seja, trabalhamos com as representações de ações, e não com as ações em si.

Uma implicação epistemológica dessa distinção é que os dados gerados em campo serão úteis para a análise de representações da ação, da atividade material, das relações sociais, mas não para a análise da ação social em si – a menos que a atividade social investigada seja a própria prática da pesquisa. Por isso é imprescindível, em pesquisas discursivas, que esteja clara a distinção entre ação social e sua representação⁵. (RESENDE, 2013, p. 354).

De posse desses esclarecimentos, apresentamos, no quadro a seguir, a base epistemológica segundo a qual nos propomos a estudar os múltiplos letramentos de pessoas com DV:

Quadro 2 – Proposta de modelo transformacional sobre os letramentos de pessoas com DV



Fonte: Elaboração própria com base em Chouliaraki e Fairclough (1999), Resende (2008, 2013) e Rios (2009, 2013).

Conforme acompanharemos na parte analítica da tese (Capítulos 5, 6 e 7), o que entendemos por *ordem visiocêntrica do discurso* encontra-se na conformação de muitas das práticas sociais que envolvem o uso da leitura e da escrita das pessoas com DV que investigamos em nossa pesquisa. “[...] a Teoria Social do Discurso contempla a articulação e rearticulação das ordens de discurso como alvo para a mudança discursiva, no investimento e reinvestimento ideológico das convenções discursivas, dos gêneros discursivos e estilos” (MAGALHÃES, 2000, p. 91-92).

Seguindo o que propomos no quadro 2, a ação dos/as participantes da pesquisa (a que temos acesso por meio de suas representações discursivas) tanto é conformada por uma estrutura societal, via *ordem visiocêntrica do discurso*, como reproduz e/ou transforma essa mesma estrutura, através de contestação crítica a essa ordem. Observemos que o modelo transformacional que esquematizamos no quadro anterior nos permite reconhecer a importância do social para o discurso, sem que reduzamos este último ao social:

[...] um reducionismo característico de visões pós-modernas do mundo social que é um risco constante e tentador para analistas do discurso. A ADC tem estabelecido

⁵ É importante chamarmos a atenção, nessa citação de Resende, para o fato de que, se as ações podem ser observadas em campo, então, nesse caso, não se tratará apenas de representação.

uma visão dialética da relação entre discurso e outras facetas, extra-discursivas, do mundo social. De modo semelhante, Harvey (1996) propõe uma visão dialética do processo social na qual o discurso é um entre seis ‘momentos’: discurso/linguagem; poder; relações sociais; práticas materiais; instituições/rituais; e crenças/valores/desejos. Cada momento internaliza todos os outros; dessa forma, discurso é uma forma de poder, um modo de formação de crenças/valores/desejos, uma instituição, um modo de relacionamento social, uma prática material. Reciprocamente, poder, relações sociais, práticas materiais, instituições, crenças, etc. são em parte discurso. A heterogeneidade dentro de cada momento – incluindo o discurso – reflete sua determinação simultânea (‘sobredeterminação’) por todos os outros momentos. (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 6, tradução nossa).

É importante chamar a atenção sobre a diferenciação que existe no uso do conceito de “práticas” entre Harvey e Chouliaraki e Fairclough. De acordo com esses últimos, Harvey considera as práticas materiais como um dos momentos do processo social. Chouliaraki e Fairclough postulam que o processo social é constituído por “práticas sociais” e que a atividade material é um dos momentos da prática social. Há implicações terminológicas nessas distintas maneiras de conceitualização, uma vez que, enquanto no materialismo de Harvey as práticas materiais assumem um lugar privilegiado, na forma de materialismo que Chouliaraki e Fairclough adotam, nenhum dos momentos da prática social vem a ser privilegiado. “Essa é uma forma diferente de materialismo, que privilegia as práticas como tais, enquanto argumenta que todos os momentos da prática são reais” (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 29, tradução nossa).

Em Fairclough (2003, p. 25, tradução nossa), encontramos essa articulação entre os diferentes tipos de elementos sociais, na conformação da prática social e da articulação do momento do discurso, juntamente com elementos sociais não discursivos⁶:

As práticas sociais podem ser vistas como articulações de tipos diferentes de elementos sociais os quais estão associados com áreas particulares da vida social – a prática social de ensino em sala de aula na educação britânica contemporânea, por exemplo. O ponto importante sobre as práticas sociais desde a perspectiva desse livro é que elas articulam o discurso (por isso linguagem) de maneira conjunta com outros elementos sociais não discursivos. Podemos ver qualquer prática social como uma articulação entre os seguintes elementos: ação e interação, relações sociais, pessoas (com crenças, atitudes, histórias, etc.), mundo material, discurso.

Nesse enquadre epistemológico, “[...] a questão de como os fluxos – ‘traduções’ – ocorrem através dos momentos torna-se crucial e é um problema central para a ADC, assim como para qualquer análise social crítica” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 6, tradução nossa). Nesse sentido, apresentamos, em nossa tese, algumas das “traduções” entre os momentos da “prática social” que envolvem o uso da leitura e da escrita por pessoas com DV, mais especificamente

⁶ Para uma melhor compreensão sobre essa última visão de materialismo proposta e sobre a conformação da prática social pelos “momentos da prática”, sugerimos a leitura de Ramalho e Resende (2011, p. 42-43).

entre o momento do discurso e o momento que denominamos como relações corpóreo-ambientais. “As ideologias são construções discursivas, então a questão da ideologia é parte da questão de como o discurso relaciona-se a outros momentos da prática social” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 26, tradução nossa). É levando em conta essa relação que propomos um enfoque mais detido na dialética entre o momento do discurso e o momento da relação corpóreo-ambiental, no intuito de uma compreensão sobre a ideologia que é constitutiva do que denominamos como *centralidades corpóreo-discursivas dominantes*.

A importância de nossa proposta de um modelo transformacional sobre os letramentos de pessoas com DV, para as reflexões a respeito do problema a que nos propomos investigar, qual seja: “*Como pessoas com deficiência visual entendem e posicionam-se sobre seus letramentos e como esses letramentos configuram-se nas práticas sociais em que essas pessoas estão situadas?*”, reside no fato de que:

A perspectiva transformacional da relação entre estrutura e ação social é fundamental para uma ciência crítica, que procura estudar questões problemáticas na vida social, como a exclusão social. É preciso reconhecer as estruturas como existindo previamente aos eventos estudados, embora sejam nos eventos *historicamente* criadas, reificadas e transformadas – um/a pesquisador/a crítico/a da exclusão social que não perceba as estruturas causadoras da miséria e da favelização, por exemplo, como prévias às interações e aos eventos apresentará uma inconsistência ontológica grave, com consequências epistemológicas para a explanação social. (RESENDE, 2013, p. 346, grifo da autora).

O foco de nosso estudo centra-se, conforme já dissemos, nos momentos: discursivo e corpóreo-ambiental – Ação e Interação, de acordo com Fairclough (2003) – das práticas. Para entender a dialética entre esses momentos, valemo-nos, de maneira mais detida, do aspecto representacional (Significado Representacional, seguindo a ADC, e Metafunção Ideacional, na linha da LSF) para orientar nossa compreensão sobre a faceta discursiva e corpóreo-ambiental dos letramentos de pessoas com DV. Pesquisas futuras poderão adentrar nos demais aspectos (acional e identificacional; modal, mediático e corporal; textual e interpessoal) para a investigação de outras perspectivas que dizem respeito à múltipla realidade de leitura e de escrita de pessoas com DV.

2.1.1 Metafunção Ideacional e Significado Representacional como fundamentos para uma análise sistêmico-funcional crítica sobre os múltiplos letramentos de pessoas com DV

“A maneira como a língua é utilizada varia de situação para situação, ou seja, de acordo com a relação entre o texto e o contexto. Texto e contexto interagem mutuamente,

numa relação dinâmica e de permanente mudança” (SILVA, 2008, p. 25). A teoria do registro “[...] descreve o impacto que as dimensões do contexto imediato de situação de uma linguagem têm sobre o uso da linguagem” (ANDRADE; TAVEIRA, 2009, p. 51). São três os elementos contextuais que, juntos, constituem o contexto de situação (registro) e formam o texto, são eles: modo, relações e campo.

Dessa maneira, podemos dizer que a interface entre contexto de situação e texto manifesta-se, gramaticalmente, por meio desses três componentes contextuais, os quais determinam, conforme Halliday e Matthiessen (2004), as três maneiras como os significados apresentam-se na oração: como informação (sistema da informação tema/rema), como troca (sistema de modo/modalidade) ou como representação (sistema de transitividade). Esses três componentes contextuais ou variáveis de registro correspondem, respectivamente, às macrofunções textual (a oração como mensagem), interpessoal (a oração como troca) e ideacional (a oração como representação). Essas funções relacionam-se, portanto, ideacionalmente, à representação da realidade, à maneira como fazemos para representar as experiências em que estamos situados no mundo; relacionalmente, às trocas e tipos de trocas que os/as participantes executam em suas interações com a linguagem; textualmente, à construção de um texto no qual a oração aparece como mensagem organizada em partes com distintos *status*, por exemplo, o tema e o rema.

Fairclough (2003) realiza uma ampliação do diálogo teórico entre a LSF e a ADC, propondo, em vez das três macrofunções da linguagem, três principais significados presentes em todo texto, os quais seriam: o Significado Representacional, o Significado Identificacional e o Significado Acional. Nessa recontextualização, a Metafunção Ideacional corresponderia ao Significado Representacional (discursos); a Metafunção Interpessoal, ao Significado Ideacional (estilo); e a Metafunção Textual, ao Significado Acional (gêneros) (RESENDE; RAMALHO, 2009).

As funções da linguagem de Halliday fundamentam-se em um paradigma estruturalista, ao passo que os significados da linguagem de Fairclough baseiam-se em uma quebra do paradigma positivista. Isso não inviabiliza a possibilidade de diálogo entre as duas disciplinas, conforme já discutimos anteriormente. Fairclough coaduna-se à perspectiva sobre a linguagem como sistema aberto, acrescentando a ela sua concepção quanto ao materialismo, no qual temos “[...] a prática social conformada por uma articulação situada de elementos chamados ‘momentos da prática’ – *discurso* (no conceito mais abstrato), *relações sociais*, *fenômeno mental* e *atividade material*” (RAMALHO; RESENDE, 2011, p. 42, grifo das autoras). Encontramos aí a visão relacional de textos e da análise de textos – relações internas (semântica, gramática,

vocabulário) conectadas às relações externas (estruturas, práticas e eventos) – como uma mediação da análise interdiscursiva de gêneros, discursos e estilos.

Dentro de uma perspectiva sobre o discurso como prática social, consoante já apontamos na introdução a este capítulo, podemos dizer que o discurso “[...] figura de três principais maneiras na prática social. O discurso figura como: gêneros (maneiras de agir), discursos (maneiras de representar), estilos (maneiras de ser)” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 26, tradução nossa). Isso significa dizer que, através da linguagem, cuja materialização se dá por meio de nosso corpo em sua relação com o meio ambiente em que está situado, acionamos a nós e aos/às outros/as em nosso estar no mundo; representamos nossas concepções a respeito de nossa corporeidade (individual, coletiva, interpessoal e ecológica) no mundo; construímos/constituímos subjetivamente a presença desse corpo (bem como os corpos com os quais nos relacionamos) no mundo.

Dessa maneira, interpretamos, pois, a construção *faircloughiana* a respeito dos gêneros, discursos e estilos na condição de momentos distintos, embora complementares, do discurso como um momento das práticas sociais:

Uma maneira de agir e interagir se dá através da fala ou da escrita, portanto o discurso figura primeiramente como ‘parte de uma ação’. Podemos distinguir diferentes gêneros como diferentes maneiras de (inter)agir discursivamente – a entrevista é um gênero, por exemplo. Em segundo lugar, o discurso figura nas representações as quais são sempre uma parte das práticas sociais – representações do mundo material, de outras práticas sociais, autorrepresentações reflexivas da prática em questão. Representação é claramente uma questão discursiva, e podemos distinguir diferentes discursos, os quais podem representar a mesma área do mundo desde diferentes perspectivas ou posições. [...] Em terceiro lugar e finalmente, o discurso figura ao lado do comportamento corporal na constituição de maneiras particulares de ser, identidades particulares sociais ou pessoais. Chamarei esse aspecto discursivo de estilo. Um exemplo pode ser o estilo de tipos particulares de gerentes – seu ou sua maneira de usar a linguagem como um recurso para a autoidentificação. (FAIRCLOUGH, 2003, p. 26, tradução nossa).

É, portanto, a partir dessa construção teórico-metodológica sobre a linguagem que Fairclough (2003) entende o texto como ação, representação e identificação. A esse entendimento, enfatizamos a questão de nossa interação no/com o mundo – nossa interação com a leitura e com a escrita, por exemplo – como algo que não compreende exclusivamente a linguagem, mas que envolve *performances* tanto corporais quanto linguísticas. Fairclough (2003, p. 21, tradução nossa) aponta para isso ao início de *Analysing discourse*:

Textos são vistos neste livro como partes de eventos sociais. Uma maneira na qual as pessoas podem agir e interagir no curso de eventos sociais é com a fala ou com a escrita. Essa não é a única maneira. Alguns eventos sociais têm um caráter textual muito elevado, outros não. Por exemplo, enquanto a fala certamente tem uma parte em jogos de futebol (*i.e.* um jogador pedindo a bola), ela é um elemento

relativamente marginal, e muitas das ações são não linguísticas. Ao contrário, muito da ação em uma palestra é linguística – o que o palestrante fala, o que está escrito nas apresentações e resumos, as notas tomadas pelas pessoas que escutam o palestrante. Mas até mesmo uma palestra não é somente linguagem – ela é uma *performance* corporal assim como uma *performance* linguística, e é provável que envolva ações físicas como as de o palestrante operar um retroprojektor.

O ponto para o qual atentamos reside em refletir sobre o fato de que essa fala e essa escrita só se materializam linguisticamente no mundo por meio do veículo corporal. Sem ele, as *performances*, sejam elas corporais ou linguísticas, simplesmente não ocorrem. Ou seja, o verbo só se faz carne quando habita em/entre nós. Se múltiplas são as *performances* linguísticas e corporais, igualmente múltiplas são as maneiras como o corpo as realiza. É o que podemos comprovar em nossas relações diárias, quando agimos, representamos e identificamos (a nós e aos/às outros/as) por intermédio do discurso. Essas múltiplas maneiras como o corpo relaciona-se com o meio ambiente em que está inserido têm sido investigadas desde diferentes perspectivas e em diversos âmbitos do conhecimento.

É partindo dessa conjuntura que, neste trabalho, centramo-nos nas representações linguísticas de pessoas com DV acerca de *performances* corporais⁷ que envolvem o uso da leitura e da escrita em práticas sociais situadas. Para a consecução desse objetivo, propomos uma reflexão sobre a *linguagem no modelo visiocêntrico de experiência/experiência/vivência de mundo*, a partir da relação que buscamos estabelecer entre a Teoria Social do Discurso (TSD), a Teoria Social do Letramento (TSL) e o Modelo Social de Deficiência (MSD) (ver mais adiante, ainda neste capítulo, o item 2.3). Dessa relação, desenvolvemos o que denominamos como as *centralidades corpóreo-discursivas dominantes* e a *ordem visiocêntrica do discurso* (ver mais adiante, neste capítulo, o item 2.4). Enquanto no Capítulo 5 descrevemos sobre os letramentos das pessoas com DV a partir de dados coletados e gerados mediante observações participantes e entrevistas semiestruturadas, no Capítulo 6, valemo-nos da conceitualização proposta sobre as *centralidades corpóreo-discursivas dominantes* e a *ordem visiocêntrica do discurso*, para analisar como os/as participantes da pesquisa representam suas posições acerca dos artefatos que utilizam (ou não) em suas atividades de leitura e de escrita.

O capítulo que encerra a parte analítica da tese centra-se, por sua vez, na posição dos/as participantes a respeito da *ordem visiocêntrica do discurso* por meio da abordagem sobre como percebem e sentem o acesso aos letramentos em que estão situados/as. Para a

⁷ Relações que se estabelecem entre o corpo com DV e os artefatos que promovem o acesso ao letramento. Como se relacionam com esses artefatos, o que pensam sobre eles, quais as preferências, quais as rejeições, etc. Os capítulos que compõem a parte analítica desta tese, capítulos cinco, seis e sete, explorarão sobre essas questões.

consecução desse objetivo, é nesse momento que adotamos a complementação que se estabelece entre a ADC e a LSF, uma vez que essas duas disciplinas juntas:

[...] completam um arsenal teórico e metodológico que dá conta da natureza da linguagem como fenômeno integral e social. A ADC defende a ideia de que os sistemas linguísticos são abertos à vida social. Assim, a linguagem, entendida como prática social, interage, dialeticamente, com os vários domínios que configuram o mundo social. (SILVA, 2013, p. 54).

A linguagem, para a LSF, é uma prática social da realidade social. “Portanto, na LSF, não se analisa um texto unicamente em termos dos elementos lexicogramaticais. Ao contrário, cada significado deve ser relacionado simultaneamente a rotinas sociais e formas lingüísticas” (LIMA; SANTOS, 2009, p. 39). Por isso o caráter multifuncional dado à linguagem na LSF. A recontextualização de Fairclough não tira o caráter multifuncional da linguagem, permanecendo, dessa forma, as relações entre a ADC e a LSF. Dentro da complementação entre ADC e LSF, analisamos o tipo de significado do texto que Fairclough (2003) classifica como representação, ou seja, como Significado Representacional, o qual corresponde à função ideacional de Halliday e Matthiessen (2004).

Nas linhas que se seguem, exploraremos sobre o significado e a função com os quais trabalharemos ao longo dos capítulos que compõem a parte analítica desta tese, mas de maneira mais detalhada no Capítulo 7.

Acorde às discussões já empreendidas tanto neste item quanto no anterior, “[...] a ADC é o estudo das relações dialéticas entre o discurso [...] e outros elementos da prática social” (FAIRCLOUGH, 2012, p. 94). É importante aqui destacarmos sobre os dois significados que o termo “discurso” possui na ADC. Ele tanto pode referir-se a um dos momentos em que, juntamente com o fenômeno mental, as relações sociais e as atividades materiais constroem/constituem a prática social (nesse caso, temos o discurso em um sentido mais abstrato), quanto como uma maneira de representar nossa experiência e a dos outros no mundo (nesse caso, o discurso apresenta-se em sua forma mais concreta).

Dessa maneira, podemos dizer que, de acordo com Fairclough (2012, p. 95), o discurso, em seu sentido mais abstrato, apresenta-se de três maneiras: “[...] primeiro, é a parte da atividade social de uma prática. [...] Segundo, o discurso figura em representações. [...] Terceiro, o discurso figura nos modos de ser, na constituição de identidades”. Essas três maneiras são nomeadas, respectivamente, como gêneros, discursos e estilos. Embora já bastante citada e enfatizada em trabalhos anteriores (FAIRCLOUGH, 2003, 2012; RAMALHO; RESENDE, 2011; RESENDE; RAMALHO, 2009), reiteramos que a divisão entre os significados representacional, identificacional e acional dá-se com o intuito de melhor

operacionalizar as análises de nossos materiais linguísticos. Isso significa dizer que esses significados atuam de modo complementar e simultâneo no processo de texturização (FAIRCLOUGH, 2003).

Partindo de nosso objetivo em investigar discursos e letramentos das pessoas com deficiência visual, nossos estudos sobre os dados gerados e coletados, a reflexão sobre esses dados e sobre o trabalho que realizamos em campo conduziram-nos a focalizar a atenção nas representações dos/as participantes acerca dos letramentos em que se encontravam situados/as. “A representação é um processo de construção social de práticas, inclusive a autoconstrução reflexiva – as representações entram nos processos e nas práticas sociais e moldam-nos” (FAIRCLOUGH, 2012, p. 95).

A partir desse conceito quanto à representação, os capítulos que conformam a parte analítica deste trabalho mostram: alguns dos discursos que conformam a descrição dos/as participantes sobre os seus letramentos (Capítulo 5), como as pessoas com DV posicionam-se acerca dos artefatos que utilizam (ou não) em suas atividades de leitura e de escrita (Capítulo 6) e como eles/as percebem e sentem os letramentos em que estão situados/as (Capítulo 7). Tal amostragem fundamenta-se nos discursos que as pessoas com DV utilizam para representar, bem como para autorrepresentar-se:

Os discursos são representações diversas da vida social que são posicionadas inerentemente – os atores sociais, posicionados de forma diferente, ‘veem’ e representam a vida social de diferentes formas, em diferentes discursos. Por exemplo, as vidas de pessoas pobres e em desvantagem são representadas mediante diferentes discursos nas práticas sociais do governo, da política, da medicina e da ciência social e mediante diferentes discursos em cada uma dessas práticas, correspondendo a diferentes posições dos atores sociais. (FAIRCLOUGH, 2012, p. 96).

Reiterando, para os fins desta pesquisa, baseamo-nos nos discursos a partir da perspectiva com que Fairclough (2003, p. 124, tradução nossa) os concebe, quer dizer: “[...] como maneiras de representar aspectos do mundo – os processos, relações e estruturas do mundo material, do ‘mundo mental’ dos pensamentos, sentimentos, crenças, etc. e do mundo social”. Desde uma perspectiva funcional *hallidayana*, isso significa dizer que se estuda a gramática da experiência a partir dos tipos de processos (categorias gramaticais) material, relacional, mental, existencial, verbal e comportamental. No processo de identificação a respeito dos discursos presentes em um texto,

Podemos pensar em um discurso como a) representando alguma parte particular do mundo e b) representando-a desde uma perspectiva particular. Correspondentemente, nas análises textuais, podemos: (1) Identificar as principais partes do mundo (incluindo áreas da vida social) as quais são representadas – os ‘temas’ principais. (2) Identificar

a perspectiva particular, o ângulo ou o ponto de vista a partir dos quais eles são representados. (FAIRCLOUGH, 2003, p. 129, tradução nossa).

Ao optarmos pelo tipo de significado representacional, o foco em nosso trabalho volta-se, portanto, para os seguintes elementos constituintes de uma oração, desde uma perspectiva funcional sobre a linguagem: atividades de leitura e de escrita (processos) de pessoas com deficiência visual (participantes) em práticas sociais situadas (circunstâncias). Ou seja, analisamos a representação de processos e de tipos de processos, a representação de atores sociais e a representação de tempo e de espaço. Fairclough (2003) desenvolve suas análises sobre os aspectos do mundo social (representação de eventos sociais) centrando-se em questões de pesquisas sociais, tais como: a) a governância; b) a recontextualização de eventos sociais de acordo com princípios específicos incorporados e recontextualizados em eventos sociais. “Estes princípios sublinham as diferenças entre as maneiras pelas quais um tipo particular de evento social é representado em diferentes campos, redes de práticas sociais, e gêneros” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 139, tradução nossa); c) o universal e o particular na representação do espaço e do tempo na era das globalizações neoliberais; e d) a agência de atores sociais (geralmente, os/as participantes das orações) situados em suas práticas sociais.

Se as questões de pesquisa social do autor buscam abordar a linguagem no novo capitalismo, nossas análises não deixam de sê-lo, dado que os eventos sociais em que nos situamos inserem-se nesse sistema. Nosso foco, no entanto, centra-se em uma abordagem sobre a linguagem no *modelo visiocêntrico de experiência de mundo* ou a *linguagem no modelo hegemônico de normalidade*. Essa abordagem construiu-se a partir das confluências que encontramos na confrontação entre a análise de nossos dados e a abordagem *faircloughiana* sobre o discurso como prática social, o (des)encantamento da cegueira que Martins (2006) nos apresenta em suas “narrativas silenciadas sobre a deficiência” e o levantamento da discussão por Sousa (2004, p. 152) a respeito de uma “espécie de cultura visuocêntrica predominante em nossa época”, a qual, de maneira paradoxal, ao mesmo tempo que permite que “[...] as pessoas cegas possam fazer uso de *scanners* para a digitalização de livros e de outros textos”, contribuindo, inclusive, com a produção de material em Braille, também traz exclusões que se pautam na naturalização de um *modelo hegemônico de normalidade*:

[...] o código Braille permite que orbitem em torno de si questões fundamentais acerca de outros aspectos envolvidos na realidade da cegueira a exemplo da percepção tátil como campo autônomo particular, no qual se estrutura uma visão diferente do mundo, mas nem por isso passível de exclusão ou mesmo de inferiorização, tendências alimentadas por uma espécie de cultura visuocêntrica predominante em nossa época [...] A *Internet* é, aliás, um outro espaço de domínio dos indivíduos cegos, que, ancorados em seus *softwares* especializados,

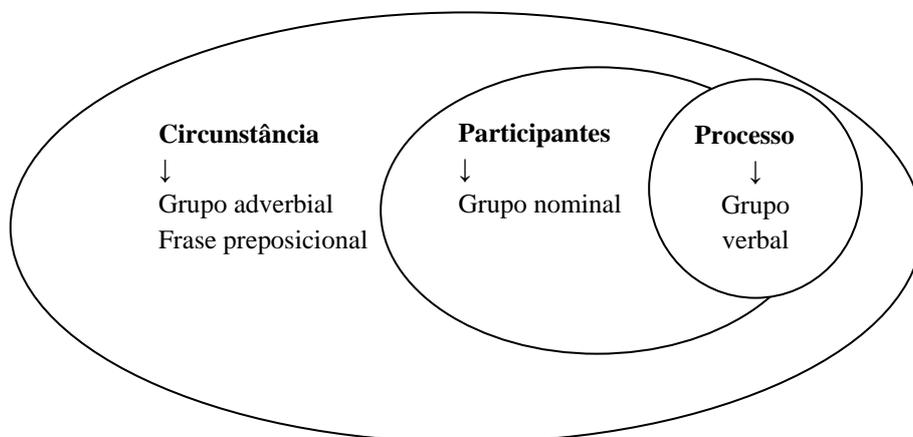
exploram a vastidão desse novo espaço cibernético, ao mesmo tempo que descobrem barreiras novas, acessos negados, portas e janelas fechadas, sutis e higiênicas formas de exclusão desses indivíduos a essa cultura informacional. (SOUSA, 2004, p. 20-152).

Seguindo Fairclough (2003, p. 135, grifo do autor, tradução nossa), na análise da oração, desde uma perspectiva representacional:

Todos os três principais tipos de significado (Ação, Representação e Identificação) estão presentes simultaneamente nas orações, e cada um dá uma perspectiva particular na oração e categorias analíticas particulares. [...] A perspectiva e as categorias são diferentes quando se olha para os significados representacionais: desde essa perspectiva, as orações podem ser vistas como tendo três principais tipos de elementos: Processos, Participantes e Circunstâncias. [...] Podemos diferenciar tipos diferentes de cada elemento (*i.e.* diferentes tipos de Processos); as orações diferem em termos de *tipos de Processos*, Participantes e Circunstâncias selecionadas.

Uma vez centrando-nos na Metafunção Ideacional, o contexto de situação (registro) com o qual trabalharemos será o de campo, o qual “[...] abarca os acontecimentos sociais, as atividades” (SILVA, 2008, p. 25). Essa função realiza-se na oração por meio do sistema de transitividade, composto, como já vimos com Fairclough, por três principais elementos experienciais: “1. Um processo que se desdobra através do tempo; 2. Os participantes envolvidos no processo; 3. Circunstâncias associadas com os processos” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 175, tradução nossa). Esses elementos organizam-se em configurações para representar o que se passa nos eventos sociais. A organização desses elementos na oração se dá, de acordo com a interpretação de Halliday e Matthiessen (2004, p. 176), de uma forma circular tripartida:

Figura 2 – Elementos centrais e periféricos na estrutura experiencial da oração



Fonte: Halliday e Matthiessen (2004, p. 176).

De acordo com essa figura, chamamos a atenção, primeiramente, para o fato de que os processos materializam-se linguisticamente como um grupo verbal; os participantes,

como um grupo nominal; e as circunstâncias, como um grupo adverbial ou frase preposicional. Observamos também que tanto os processos quanto os participantes aparecem como o centro experiencial da oração, ao passo que as circunstâncias ocupam um espaço mais periférico, o que indica que, ao contrário dos participantes, elas não se encontram diretamente envolvidas no processo.

Os conceitos de processo, participante e circunstância são categorias semânticas que explicam, de uma maneira mais geral, como o fenômeno de nossas experiências do mundo são construídas como estruturas linguísticas. Quando passamos a interpretar a gramática da oração, no entanto, nós não usamos esses conceitos tal como estão porque eles são muito gerais para uma explicação mais profunda. Precisaremos reconhecer participantes e funções circunstanciais que são mais específicas que estas e as quais, no caso das funções de participantes, diferem de acordo com o tipo de processo que está sendo representado. Entretanto, todos eles derivam de e podem ser relacionados a essas três categorias gerais. (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 178, tradução nossa).

Ou seja, dependendo do tipo de processo que identificamos na análise dos textos com os quais estamos trabalhando, processos e participantes recebem nomenclaturas de acordo com as funções que estão exercendo. Halliday e Matthiessen elencam seis tipos de processos e os classifica em principais e subsidiários. Os três principais tipos de processos são: o material, o mental e o relacional. A respeito dos subsidiários, o processo comportamental localiza-se na fronteira entre o material e o mental; o verbal, entre o mental e o relacional; e o existencial, entre o relacional e o material. Nas linhas que seguem, apresentamos os seis tipos de processos com os seus respectivos participantes, de acordo com a função que exercem na oração.

O fazer e o acontecer caracterizam os processos materiais. “[...] uma oração ‘material’ constrói um *quantum* de mudança no fluxo de eventos como tomando lugar através de algum impulso advindo de uma energia. [...] em geral, a fonte da energia que traz a mudança é tipicamente um participante – o *Ator*” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 179, grifo dos autores, tradução nossa). Em caso de grupos verbais intransitivos, encontraremos como participante somente o Ator, que é de quem sai (geralmente) o impulso que desencadeia a ação; tratando-se de grupos verbais transitivos, temos como participantes o Ator e a Meta, que é a quem ou a que se dirige a energia desencadeada pelo Ator. Ao falarmos sobre as orações mentais, entra em cena a faculdade perceptiva:

Enquanto as orações ‘materiais’ estão preocupadas com nossa experiência do mundo material, as orações ‘mentais’ preocupam-se com nossa experiência do mundo de nossa própria consciência. Elas são orações de percepção/deteção: uma oração ‘mental’ constrói um *quantum* de mudança no fluxo de eventos que tomam lugar em

nossa própria consciência. (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 197, tradução nossa).

É importante dizer que esse processo de fluxo tanto pode ocorrer na consciência da pessoa como pode interferir nela. Entre os/as participantes desse processo, encontramos o Experienciador, que, geralmente sendo uma pessoa, é aquele/a que vivencia as experiências em sua consciência; já o segundo elemento, o Fenômeno, diz respeito àquilo que é pensado, desejado, percebido. O Experienciador apresenta como característica ser dotado de consciência; a implicação gramatical dessa característica reflete-se na utilização de pronomes que se referem/retomam pessoas, e não coisas. Enquanto o Experienciador apresenta essa característica gramatical bastante restritiva, o Fenômeno, por sua vez, “[...] não apenas não é restrito a uma determinada semântica ou categoria gramatical, ele é realmente mais amplo do que o conjunto de possíveis participantes na oração ‘material’. Ele pode ser não somente uma coisa, mas também um ato ou um fato” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 203, tradução nossa). Os autores exemplificam com a oração: “Os vizinhos *perceberam* [ele voltar mais tarde para casa naquele dia], mas esta foi a última vez que o velho homem foi visto com vida” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 204, tradução nossa). Nela, o Fenômeno é a oração que se encontra entre os colchetes. O Fenômeno é realizado, pois, por uma oração transitiva que denota um ato.

O fato, por sua vez, encontra-se em nível de abstração ainda mais elevado que os próprios atos e as coisas ordinárias. Esses últimos são fenômenos materiais. “Ao contrário, o fato não é um fenômeno material, mas um fenômeno semiótico: ele é uma proposição (ou algumas vezes uma proposta) construída como existindo por direito próprio na esfera semiótica, sem ser trazido à existência por alguém que o enuncia” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 205, tradução nossa). Como um dos exemplos que Halliday e Matthiessen (2004, p. 205, grifo dos autores, tradução nossa) utilizam para ilustrar os fenômenos semióticos, encontramos esta frase de Dumb Witness: “*Lamento muito que eu estava longe de casa*”. A oração que sublinhamos funciona como um Fenômeno que é realizado por uma oração intransitiva que denota um fato.

Em resumo, os fenômenos podem se dividir em materiais e semióticos. Aqueles se materializam linguisticamente por meio de uma oração transitiva que denota um ato; os semióticos ocorrem através de uma oração intransitiva que denota um fato. Este ocorre regularmente nas orações relacionais. Halliday e Matthiessen consideram o fato como um ato proposicionado cuja existência se dá como um fenômeno semiótico.

Ao falarmos sobre as orações relacionais, entramos no campo dos processos que indicam o ser e o ter. Nesse campo, utilizamo-nos da linguagem para caracterizar e identificar, trata-se do terceiro maior tipo de processo, consoante Halliday e Matthiessen, e o que se apresenta com maior frequência na análise de nossos dados no sétimo capítulo. Os autores esclarecem a diferença que há entre os processos materiais/mentais e os relacionais nos seguintes termos: tanto a representação de nossas experiências externas (processo material) quanto a representação de nossas experiências internas (processo mental) “[...] podem ser construídas por orações relacionais; mas elas (relacionais) modelam essa experiência como ‘sendo’ em vez de ‘fazendo’ ou ‘percebendo’” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 211, tradução nossa). Vejamos essa diferenciação por meio dos seguintes exemplos que observaremos em mais detalhes nas análises do sétimo capítulo:

Muitos cegos	escrevem	mal.
Ator	Processo material (grupo verbal intransitivo)	Elemento circunstancial de modo (qualidade)

(Liana, entrevista realizada em: 13 dez. 2011).

Eu	acho	que não tem por que uma pessoa com DV utilizar o computador de uma forma diferente das outras pessoas que têm visão.
Experienciador	Processo mental (grupo verbal transitivo)	Fenômeno material (ato)

(Bruno, entrevista realizada em: 27 mar. 2012).

“As propriedades fundamentais das orações ‘relacionais’ derivam da natureza da configuração do ‘ser’. Como o termo ‘relacional’ sugere, isso não significa o ‘ser’ no sentido da existência” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 213, tradução nossa). Uma das implicações disso e da diferenciação entre os processos material/mental e o relacional consiste no fato de que, nos primeiros, só há um participante inerente (o Ator e o Experienciador), enquanto que, no segundo, existem sempre dois participantes (dois seres) inerentes. Nos processos relacionais, encontramos a seguinte configuração: Processo + “Ser 1” + “Ser 2”.

A configuração de Processo + ‘Ser 1’ + ‘Ser 2’ abre a possibilidade de interpretar a relação abstrata de *membros de classe e identidade* em todos os domínios da experiência. O membro de classe é construído por orações *atributivas*, e a identidade, por orações *identificativas*. Esses dois tipos de oração relacional atravessam a experiência interior e exterior das orações ‘mentais’ e ‘materiais’ [...]. (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 214, grifo dos autores, tradução nossa).

Dada a inerência dos dois participantes nas orações relacionais, “[...] o peso experiencial é construído nos dois participantes, e o processo é meramente uma ligação altamente generalizada entre esses dois participantes” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 213-214, tradução nossa). Daí a nomenclatura desses verbos como de ligação. Quando dizemos que “a escrita foi difícil” ou que “a escrita é uma das atividades mais difíceis”, o verbo “ser”, nos dois exemplos, encontra-se com a função de unir, respectivamente, um atributo à escrita e uma das maneiras como se pode identificar a escrita. O foco centra-se em escrita e dificuldade, e não no verbo que relaciona os dois grupos nominais. A maneira como essas relações constroem-se no sistema do português acontece de maneira muito parecida à que existe no sistema da língua inglesa. Neste, existem três principais tipos de relação: intensiva, possessiva e circunstancial; cada uma delas ocorre em dois distintos modos de ser, quais sejam: o atributivo e o identificativo. Reproduzimos a seguir o quadro com o qual Halliday e Matthiessen ilustram essas principais categorias da oração relacional para uma melhor compreensão do/a leitor/a.

Quadro 3 – As categorias principais da oração “relacional”

	(i) atributiva ‘a é um atributo de x’	(ii) identificativa ‘a é a identidade de x’
(1) Intensivo ‘x é a’	Sarah é sábia.	Sarah é a líder; a líder é Sarah.
(2) Possessivo ‘x tem a’	Pedro tem um piano.	O piano é Pedro; Pedro é o piano.
(3) Circunstancial ‘x está para a’	A feira é na terça-feira.	Amanhã é o décimo dia; o décimo dia é amanhã.

Fonte: Halliday e Matthiessen (2004, p. 25).

Como características gerais das orações intensivas atributivas, elencamos os seguintes aspectos: a estrutura nesse tipo de oração será a de “x é a”; o verbo mais típico que aparece nesses tipos de orações é o verbo ser; tanto *x* como *a* são grupos nominais; trata-se de orações de processo irreversível, ou seja, ao contrário do modo identificativo, o *x* não pode ocupar o lugar de *a*; e, por último, os atributos são membros da classe comum, o que significa que não pode haver, em seu lugar, um nome próprio ou um pronome, uma vez que os participantes das orações intensivas atributivas são: o Portador e o Atributo, conforme observamos a seguir:

Portador	Processo: Intensivo	Atributo
Grupo nominal	Grupo verbal	Grupo nominal

Com as orações intensivas identificativas, também encontramos como características a estrutura “x é a”, e tanto *x* como *a* são grupos nominais. No entanto, além

do verbo “ser” como típico, acrescenta-se o verbo “ter”; trata-se de um processo reversível, em que x e a podem intercambiar as posições; e, por fim, o Identificador possui, ao contrário do Atributo, uma identidade única. Os participantes, aqui, são o Identificado e o Identificador:

Identificado	Processo: Intensivo	Identificador
Grupo nominal	Grupo verbal	Grupo nominal

Nessas orações, o padrão que prevalece é de o Identificador aparecer como a informação nova e de o Identificado, como a informação dada. Existem, entretanto, opções marcadas nas quais o Identificado é construído como novo. Ao falarmos sobre os participantes, Identificado e Identificador, outro aspecto que os caracteriza são as categorias de Símbolo (*Token*) e Valor (*Value*).

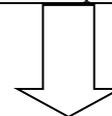
Em qualquer oração que ‘identifica’/‘identificativa’, as duas metades referem-se à mesma coisa; mas a oração não é uma tautologia; dessa maneira, deve existir alguma diferença entre elas. Essa diferença pode ser caracterizada como um estrato de ‘expressão’ e ‘conteúdo’; ou, em termos das etiquetas generalizadas na gramática, de Símbolo e Valor – e nenhuma delas pode ser usada para identificar a outra. Se nós dizemos *Tom é o tesoureiro*, nós estamos identificando ‘Tom’ através da atribuição de um Valor a ele; se nós dizemos *Tom é o mais alto*, nós estamos identificando ‘Tom’ através de um Símbolo. Cada oração ‘identificativa’ encara um ou outro caminho: a estrutura da oração é Identificado/Símbolo \wedge Identificador/Valor (como em *Tom é o tesoureiro*) ou Identificado/Valor \wedge Identificador/Símbolo (como em *Tom é o mais alto*). (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 236, grifo dos autores, tradução nossa).

Isso significa dizer que, na Oração Relacional Atributiva, os dois participantes – Portador e Atributo – estão no mesmo nível de abstração. No plano da oração Identificativa, o Valor e o Símbolo encontram-se em diferentes níveis de abstração; observemos que, na Identificativa, o verbo pode tornar-se passivo.

Comentamos até aqui sobre as Orações Atributivas e Identificativas que aparecem no tipo de relação intensiva, em que “ x é a ”. Passaremos agora aos comentários sobre os tipos de relação circunstancial (“ x está para a ”) e possessiva (“ x tem a ”). “No tipo ‘circunstancial’, a relação entre os dois termos é de tempo, lugar, maneira, causa, acompanhamento, papel, questão ou ângulo” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 240, tradução nossa). Nesse tipo, como podemos observar pelo quadro anterior, de Halliday e Matthiessen, temos as orações de modo atributivo ou identificativo.

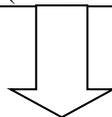
Se atributivas, as circunstâncias aparecem ou como atributo ou como processo, conforme podemos observar com as orações a seguir:

Essa história	é	sobre vidas de pessoas cegas.
Portador (grupo nominal)	Processo Relacional Atributivo (intensivo)	Atributo circunstancial (frase preposicional)



CIRCUNSTÂNCIA APARECE COMO ATRIBUTO

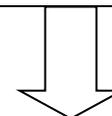
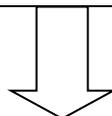
Essa história	diz respeito	a pessoas cegas.
Portador (grupo nominal)	Processo Relacional Atributivo (circunstancial)	Atributo (grupo nominal)



CIRCUNSTÂNCIA APARECE COMO PROCESSO

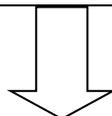
Se identificativas, as circunstâncias podem aparecer também ou como participantes ou como processos, conforme os casos adiante:

A melhor maneira para apreciar os lagos	é	por trem.
Identificado (Valor)	Processo Relacional Identificativo	Identificador (Símbolo)



TANTO O VALOR (“melhor maneira”) QUANTO O SÍMBOLO (“por trem”) APARECEM COMO CIRCUNSTÂNCIAS DE MODO

Uma ciclovía	circunda	a cidade.
Identificado (Valor)	Processo Relacional Identificativo	Identificador (Símbolo)



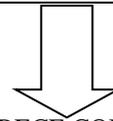
PROCESSO APARECE COMO UMA CIRCUNSTÂNCIA DE LUGAR (EXTENSÃO NO ESPAÇO)

A respeito do tipo possessivo, estabelece-se uma relação entre os termos em que uma entidade/participante possui outra. “Além de posse no sentido restrito de ‘propriedade’, a categoria das orações possessivas também inclui a posse em um sentido amplo e mais generalizado – posse de partes do corpo e outras relações parte-todo, contenção, envolvimento e similares” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 244, tradução nossa).

Seguindo a mesma lógica que apresentamos até então, nas orações possessivas (“x tem a”), o modo atributivo e o identificativo podem apresentar a posse como Atributo ou como Processo. Exemplificamos com uma das orações que utilizamos em nossas análises para melhor explicar a maneira como se estabelecem essas relações. Trata-se de um dos registros

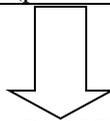
que anotamos em nosso diário de campo durante uma observação participante com Angélica: “A cegueira é uma cruz minha que incomoda mais aos outros que a mim”. A partir dessa oração, retiramos os seguintes exemplos:

A cegueira	é	a cruz de Angélica.
Portador (coisa possuída)	Processo Relacional Atributivo (intensivo)	Atributo (Possuidor)



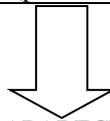
ATRIBUTO APARECE COMO POSSUIDOR

Angélica	tem	a cruz da cegueira.
Portador (possuidor)	Processo Relacional Atributivo (possessivo)	Atributo (coisa possuída)



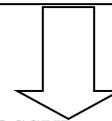
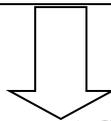
PROCESSO APARECE COMO POSSE

A cruz da cegueira	pertence a	Angélica.
Portador (coisa possuída)	Processo Relacional Atributivo (possessivo)	Atributo (possuidor)



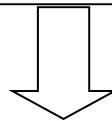
PROCESSO APARECE COMO POSSE

A cegueira	é	uma cruz de Angélica.
Símbolo	Processo Relacional Identificativo (intensivo)	Valor



A CEGUEIRA E A CRUZ EXPRESSAM O QUE ANGÉLICA POSSUI

Angélica	possui	a cruz da cegueira.
Possuidor (Símbolo)	Processo Relacional Identificativo (intensivo)	Possuído (Valor)



PROCESSO APARECE COMO POSSE

Detivemo-nos, de maneira mais extensa, sobre o processo relacional, dado que é o processo que aparece com maior frequência em nossas análises. Apresentamos, portanto, os

três principais tipos de processos, de acordo com a gramática da experiência. Em nossas análises a respeito do sistema de transitividade das orações que selecionamos para estudo, esses três processos estarão presentes.

Conforme já comentamos, além dos três principais tipos de processos, existem também os processos subsidiários: verbal, comportamental e existencial. Nesta pesquisa, só identificamos o último ao analisarmos os dados. Dessa forma, é com o processo existencial que encerramos esse momento de apresentação dos elementos experienciais básicos que constituem o sistema de transitividade.

Os processos existenciais, como o próprio nome já sinaliza, representam a existência de algo. Não é um processo que aparece com muita frequência, mas exerce um importante papel no gênero narrativa, “[...] onde, normalmente no início da história, este tipo de processo aparece para estabelecer o local em que se passa a história e introduzir os personagens” (TAVEIRA, 2009, p. 81). Nas orações existenciais, aparece somente um participante, que é o existente; além do existente, haverá os elementos circunstanciais, por exemplo, de tempo, lugar, razão, etc. “Em princípio, pode existir qualquer tipo de fenômeno que pode ser construído como ‘coisa’: pessoa, objeto, instituição, abstração; mas também qualquer ação ou evento, como em ‘vai haver uma tempestade?’, ‘houve outro roubo na rua’” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 258, grifo dos autores, tradução nossa). Não exploraremos aqui as fronteiras entre o processo existencial e o material, nas quais encontraremos uma categoria especial de processos, que são aqueles que se relacionam ao clima, uma vez que a oração existencial com a qual trabalharemos apresenta-se da seguinte maneira: Existente (coisa) + Processo existencial + Elemento circunstancial.

Em nossas análises, em uma ordem crescente de ocorrências, encontramos a seguinte esquematização:

Quadro 4 – Organização de orações de acordo com o sistema de transitividade

Tipos de orações de acordo com o sistema de transitividade (Metafunção Ideacional)	Número de ocorrências	Orações onde encontramos as ocorrências
Existencial	1	16 ⁸
Mental	3	13, 31, 56
Material	19	3, 4, 9, 15, 17, 19, 20, 21, 25, 27, 28, 32, 36, 42, 44, 48, 49, 50, 51
Relacional	34	1, 2, 5, 10, 11, 12, 14, 16, 18, 22, 23, 24, 26, 29, 30, 33, 34, 35, 37, 38, 39, 40, 41, 43, 45, 46, 47, 52, 53, 54, 55

Fonte: Elaboração própria (2015).

⁸ Conforme mostraremos nas análises do sétimo capítulo, a oração 16 classifica-se como uma relacional, mas a interpretamos como uma existencial. Por essa razão, inserimos a oração 16 tanto em uma quanto em outra.

Se a utilização da Metafunção Ideacional, por meio do sistema de transitividade, proporciona a nossas análises uma orientação sistêmico-funcional para a compreensão de como os/as participantes representam no sistema gramatical suas experiências acerca dos letramentos em que estão situados, com o Significado Representacional, analisamos nossos textos, “[...] buscando mapear conexões entre o discursivo e o não discursivo, tendo em vista seus efeitos sociais” (RAMALHO; RESENDE, 2011, p. 112-113). O diálogo que fomos estabelecendo durante as análises entre as categorias analíticas da LSF e da ADC fundamentaram nosso propósito de realizar uma análise sistêmico-funcional crítica sobre os múltiplos letramentos de pessoas com DV, tendo como princípios norteadores as concepções sobre as categorias analíticas presentes em Fairclough (2003) e em Ramalho e Resende (2009, 2011):

Uma análise discursiva crítica não se confunde com a simples leitura e interpretação. Isso porque contamos com conceitos associados a categorias analíticas aplicadas sistematicamente. A escolha de que categorias utilizar para a análise de um texto não pode ser feita *a priori*. É sempre uma consequência do próprio texto e das questões/preocupações da pesquisa. (RAMALHO; RESENDE, 2011, p. 113).

Como uma das categorias de análise do Significado Representacional, utilizamos alguns dos recursos da intertextualidade manifesta e da interdiscursividade: “A intertextualidade manifesta é o caso em que se recorre explicitamente a outros textos específicos em um texto, enquanto a interdiscursividade é uma questão de como um tipo de discurso é constituído por meio de uma combinação de elementos de ordens de discurso” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 152).

Quanto à intertextualidade manifesta, é importante atentarmos para o fato de que, uma vez que o material linguístico com o qual trabalhamos são textos de entrevistas e/ou passagens de diários de campo, a explicitação de outros textos não aparece explicitamente por meio de recursos da representação de discursos, por exemplo, as aspas e os travessões. Sabe-se, entretanto, “[...] que um texto pode ‘incorporar’ outro texto sem que o último esteja explicitamente sugerido: pode-se responder a outro texto na forma como se expressa o próprio texto, por exemplo” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 136).

Dessa maneira, identificamos, nos textos analisados, recursos da intertextualidade manifesta, tais como: a pressuposição, a negação e a ironia. É o que apresentaremos no sétimo capítulo. A interdiscursividade, por sua vez, é uma constante em nossas análises (Capítulos 6 e 7), entendendo que, no princípio da interdiscursividade, “[...] as ordens do discurso têm primazia sobre os tipos particulares de discurso e que os últimos são constituídos como configurações de elementos diversos de ordens do discurso” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 159).

Segundo o mesmo autor, esse princípio aplica-se à ordem de discurso societária, à ordem de discurso institucional, ao tipo de discurso e a elementos que constituem os tipos de discurso. Ao adotarmos um modelo hegemônico, denominado como *ordem visiocêntrica do discurso*, podemos dizer que trabalhamos com um modelo que perpassa todos esses níveis (ordem de discurso societária, institucional, etc.):

[...] levando a uma visão das ordens de discurso como equilíbrio instável, consistindo de elementos que são internamente heterogêneos – ou intertextuais em sua constituição. Os limites entre os elementos estão constantemente abertos para serem redesenhados à medida que as ordens de discurso são desarticuladas e rearticuladas no curso da luta hegemônica. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 159).

Por último, mas não menos importante (muito pelo contrário), faz-se necessário citar a modalidade, categoria que identificamos e com a qual trabalhamos ao longo de todo o sétimo capítulo. Deixamos explícito que, para os fins desta pesquisa, nosso foco residiria nas representações dos/as participantes acerca dos letramentos em que se encontravam situados/as, o que implica uma ênfase sobre o Significado Representacional. Tal ênfase, no entanto, não obstaculiza o uso de categorias que pertencem às questões de análise textual de outros Significados; afinal, conforme já mencionado, a divisão entre os Significados objetiva operacionalizar as análises textuais, e não reduzi-las a esquemas herméticos. O uso da modalidade e da avaliação – questões de análise textual que Fairclough (2003) relaciona ao Estilo (Significado Identificacional) – permite-nos, ainda que não nos debrucemos diretamente sobre o Significado Identificacional, compreender de que forma os discursos em que estão situadas as pessoas com deficiência visual constroem suas identidades, e vice-versa.

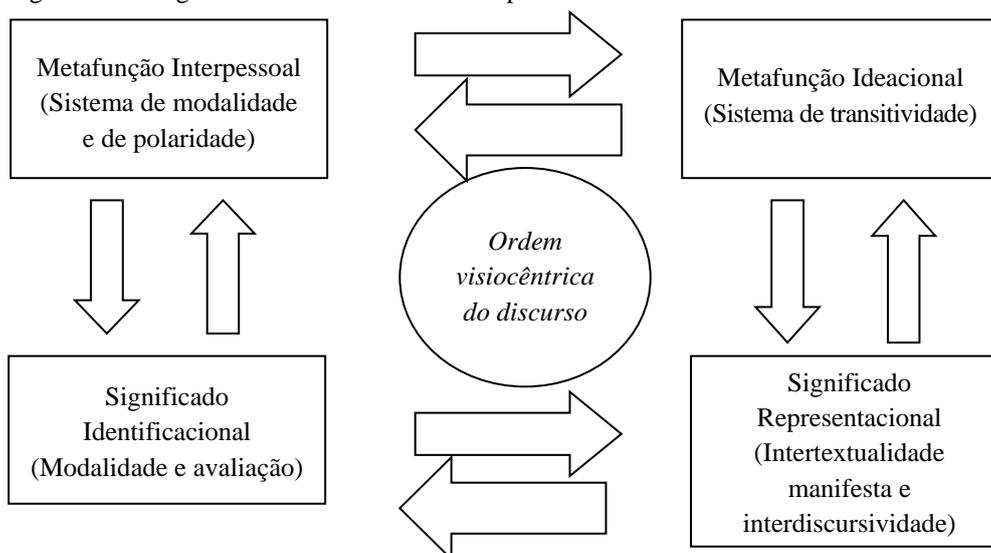
Em Fairclough (2001, p. 192), a modalidade entra como um dos recursos do controle interacional, o qual apresenta como característica assegurar

[...] uma boa organização interacional – a distribuição de turnos, a seleção e mudança de tópicos, a abertura e o fechamento das interações, e assim por diante. O controle interacional é sempre exercido, até certo ponto, de maneira colaborativa pelos participantes, mas pode haver assimetria entre os participantes quanto ao grau de controle. [...] A investigação do controle interacional é, portanto, um meio de explicar a realização e negociação concretas das relações sociais na prática social.

Ou seja, trata-se de um recurso que engloba questões de estilo, uma vez que explora a análise textual desde uma perspectiva da “construção das relações sociais e do ‘eu’” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 175). Levando em consideração o diálogo que Fairclough realiza entre os seus significados e as metafunções de Halliday e Matthiessen, a oração como troca (Metafunção Interpessoal) corresponde ao Significado Identificacional. Na Metafunção Interpessoal, o contexto imediato (o de situação) é o das relações, o qual se refere “[...] às/aos

participantes sociais (a natureza delas/deles, o papel por eles desempenhado na interação social, relações pessoais; tipo de troca que está ocorrendo)” (SILVA, 2008, p. 25). Utilizaremos, portanto, as categorias da modalidade e da avaliação no estudo do Significado Representacional, bem como o sistema de modalidade e de polaridade no estudo do sistema da transitividade. Isso faz com que possamos entender a fundamentação teórica que embasa nossas análises a partir da seguinte perspectiva:

Figura 3 – Diálogo teórico entre a ADC e a LSF para análise da ordem visiocêntrica do discurso



Fonte: Elaboração própria (2015).

Ao propormos tal investigação, é possível perceber, pelo que discorremos até aqui, que temos como perspectiva o discurso como prática social. Partir dessa concepção significa compreender o uso da linguagem “[...] como um modo de ação historicamente situado, que tanto é constituído socialmente como também é constitutivo de identidades sociais, relações sociais e sistemas de conhecimento e crença” (RESENDE; RAMALHO, 2009, p. 26). A partir daí, temos a relação imbricada e indissolúvel entre discurso e sociedade, na qual o discurso tanto é moldado pela estrutura social como é constitutivo dessa estrutura.

2.2 Sobre as relações entre os Estudos Sociais Críticos do Discurso e os Estudos Sociais Críticos do Letramento

A problematização sobre como pessoas com deficiência visual entendem e posicionam-se acerca de seus letramentos e sobre como esses letramentos configuram-se nas práticas sociais em que elas estão situadas relaciona-se diretamente aos estudos da ADC, pois ela vê como um dos efeitos constitutivos do discurso as representações sociais.

Discurso e identidade encontram-se imbricados e constroem-se um ao outro numa relação dialética de mão dupla.

Fairclough (2001) defende que os discursos não apenas refletem ou representam identidades e relações sociais; eles as constroem. Assim, investigar o discurso, com base nessa perspectiva, é analisar como as/os participantes agem no mundo e constroem sua realidade social e a si mesmos/as. (SILVA, 2010, p. 117-118).

É com base nessa concepção que entendemos os letramentos como uma das dimensões presentes nas ações, nos discursos e nas identidades das pessoas com deficiência visual que se encontram situadas nas mais diversas práticas sociais intermediadas pela materialização de textos por meio dos mais diversos suportes, tais como: código Braille, Braille eletrônico, sintetizadores de voz (leitores de tela), livros falados, linha Braille, leitores, textos ampliados, dentre outros.

O conceito de letramento refere-se à prática social da língua escrita, o que inclui os processos sociais da leitura e da escrita. Rios (2009, p. 1) adota uma definição próxima: 'letramentos são compreendidos como atos socioculturais concretos que são constituídos por no mínimo uma das seguintes atividades – escrita, leitura e conversa relacionada ao texto escrito'. (MAGALHÃES, 2012, p. 19).

O que se faz com os letramentos e o que se diz sobre eles pode ser observado e analisado por meio de manifestações linguísticas concretizadas em gêneros, discursos e estilos. Desse modo, vemos, pois, como possível e profícuo o diálogo entre os Estudos Sociais do Letramento e do Discurso, tendo como referência trabalhos como os de Magalhães (2012) e Rios (2009). Magalhães (2012) propõe, mediante a apresentação de estudos de sua autoria e da organização de trabalhos de outros pesquisadores, um cenário diversificado de pesquisas que ela divide em três momentos, quais sejam: *Sociedade e Letramento*, *Letramento e Pesquisa Etnográfica* e *Formação de Professores*, nos quais encontramos diversas maneiras de pensar o discurso e as práticas de letramento de forma integrada e dialógica.

Rios (2009), por sua vez, discute, teoriza e aplica o diálogo transdisciplinar entre a Teoria Social do Letramento e a Análise de Discurso Crítica. O autor apresenta três motivos pelos quais podemos combinar as abordagens da TSL e da ADC:

Para relacionar as abordagens de letramento e discurso, reporto-me aqui particularmente à Teoria Social do Letramento, como parte dos Novos Estudos do Letramento, e à Análise de Discurso Crítica. Eu apresento três aspectos que permitem essa integração. Primeira e obviamente ambos remetem a alguma teoria social (veja, por exemplo, Barton e Hamilton, 1998, Cap. 1; Fairclough, 1992a, Caps. 2 e 3; Chouliaraki e Fairclough, 1999), na qual eles têm preocupações paralelas sobre a teorização do letramento e do discurso, respectivamente, em relação às ciências sociais. Em segundo lugar, em consonância com o primeiro aspecto, eles enfatizam o fato de que existe uma relação inextrincável entre a

linguagem e a prática social. Investigar a linguagem é uma questão de pesquisar as práticas com as quais a linguagem se relaciona. Finalmente, ambas as abordagens chamam a atenção tanto para a linguagem oral como para a escrita (bem como para outras semióticas), e, ainda que apresentem propósitos de pesquisas diferentes, eu defendo que existe um grande potencial para integrar as duas abordagens teórica e metodologicamente. Nesse sentido, vale a pena mencionar alguns trabalhos anteriores que remetem a essas conexões (Wilson, 1998; Jones, 1999; Tusting, 2000; Keating, 2001; Pitt, 2001). Uma das primeiras abordagens a essa integração é feita por Izabel Magalhães (1995), com o seu conceito de *prática discursiva de letramento*, o qual é a matriz histórica que determina a produção e interpretação de exemplos concretos de textos falados ou escritos, com emissores e receptores concretos. (RIOS, 2009, p. 62, tradução nossa).

Encontrando-se essa relação já respaldada pela autora e pelo autor citados, adotamo-la como um caminho teórico e metodológico a ser trilhado em nossa pesquisa.

Outro ponto que destacamos no trabalho de Rios e o fazemos por representar uma ideia que desenvolvemos em nossa pesquisa diz respeito às considerações que o autor tece quanto aos letramentos autônomo, escolar e ideológico. Ao examinar a compreensão dos participantes de sua pesquisa sobre o que entendem por letramento, Rios (2009, p. 71-72, tradução nossa) percebe que “[...] o que acontece não é somente uma concepção autônoma, escolarizada ou ideológica, mas uma mistura de pontos que repousam sob esses modelos”. Ele discorre sobre os usos dominantes e as representações do letramento como “discursos dominantes de letramento”. Esse foco que adota o autor será de grande importância para uma das propostas que apresentamos em nosso trabalho, uma vez que trazemos à tona uma reflexão atinente a um mundo no qual dominam, de maneira cada vez mais intensa, as imagens visuais. Estamos, pois, diante de uma *ordem do discurso* centrada na hegemonia da visão.

Em Barton e Hamilton (1998), Rios (2009) e Street (1984), encontramos oposições que se centram, respectivamente, na questão dos letramentos: dominante e vernacular, sistema de letramento e letramento da vida cotidiana, autônomo e ideológico. Nosso trabalho, em relação a esses estudos, deseja acrescentar a perspectiva sobre a predominância do visual na materialização da escrita em práticas de letramento. Ou seja, propomos levantar questionamentos concernentes à hegemonia visiocêntrica das práticas de letramento em que as pessoas cegas estão situadas.

Entendemos que existe uma hegemonia tanto no que se refere à maneira como a escrita materializa-se em suportes e, por consequência, na maneira como essa materialização chegará (ou não) às pessoas, levando em conta suas diversidades funcionais; como hegemonias centradas em letramentos autônomos, em sistemas de letramento e em letramentos dominantes. Nosso trabalho almeja acrescentar mais uma perspectiva, ao centrar-se na discussão acerca da primeira hegemonia.

Diante de uma *ordem visiocêntrica do discurso*, observamos que uma determinada *ordem do discurso*, que propomos chamar de multimodal – uma vez que contempla, por exemplo, além do visual, o tátil, o acústico e até mesmo o olfativo –, ainda se encontra totalmente à margem de conjuntos de discursos e de atividades corporais os quais denominamos como *centralidades corpóreo-discursivas dominantes*. Para termos apenas uma pequena noção sobre essa hegemonia visiocêntrica a que nos referimos, atentemos para o exemplo que nos traz Fontana (2009, p. 207):

Quando a empresa Microsoft criou seu famoso sistema operacional gráfico, o Windows, fez alarde de que seus ícones eram uma forma intuitiva, prática e moderna de interação, que facilitaria enormemente a vida do usuário. Pode ser verdade. O detalhe, porém, é que para isso o usuário precisa enxergar o que está fazendo. No que diz respeito ao deficiente visual, a criação do Microsoft Windows levantou um muro de contenção que, no mínimo, dificultou o desenvolvimento de qualquer possível autonomia no uso de computadores e da Internet.

Ainda que, conforme afirma Fontana (2009, p. 207) em seu artigo, pesquisadores em todo o mundo tenham alertado para essa janela tão redutora e que, hoje em dia, haja “[...] padrões internacionais de acessibilidade [...] criados a fim de definir meios para garantir a interação dos deficientes visuais com a web”, sabemos que realidades como a apresentada na citação anterior são ainda uma constante em muitas das práticas sociais em que estamos imersos.

Tendo em conta que, como explicitamos anteriormente, a *ordem do discurso* não é um sistema rígido, mas aberto a interações reais, propomos uma reflexão que, a partir do “*mix de pontos que repousam sob os modelos citados*”, teoriza e analisa os letramentos e os discursos sobre os letramentos nos quais as pessoas com deficiência visual estão situadas. Acreditamos e percebemos que existe uma clara assimetria entre práticas de letramento nas quais predominam artefatos que contemplam o visual e práticas de letramento nas quais se situam os artefatos utilizados por pessoas com deficiência visual.

Para que tenhamos uma ideia da dimensão e multiplicidade dos artefatos empregados pelas pessoas cegas, apresentamos a divisão que Carvalho (2001) faz sobre os instrumentos que utilizam as pessoas com deficiência visual. De acordo com o autor, essas ferramentas podem classificar-se em seis categorias, quais sejam: geradores de informação ampliada, geradores de informação auditiva, geradores de informação tátil, geradores de informação olfativa, geradores de informação gustativa e transcritores.

Essa assimetria, em nosso entender, promove e propaga uma exclusão nítida entre pessoas situadas em um mundo pensado e projetado para videntes e pessoas que não se

encaixam dentro dessa normovisão. Dentro do quadro que expusemos até então, sugerimos uma proposta que dialogue, em certa medida, com o que Street (2010a, p. 6, tradução nossa) propõe, ao discorrer acerca da multimodalidade: “Em analogia, então, com os Estudos de Letramento, aqueles que trabalham com diferentes modos precisam também desenvolver um modelo ideológico de multimodalidade”. Nesse artigo, o autor desenvolve a ideia de que, para que possamos compreender as várias práticas sociais de forma mais profunda, tais como as escolares, em um contexto de globalização, tecnologia e letramento, faz-se necessário um olhar atento para os artefatos, ou seja, para os meios que compõem essa ecologia.

Dentro dessa perspectiva, investigamos as multimodalidades presentes nas práticas de leitura e de escrita dos/as participantes da pesquisa, quais significados atribuem a esses multimeios, como eles influenciam em suas vidas e como os/as participantes posicionam-se a respeito dessas influências. Defendemos que, a partir dessas investigações, abrimos possibilidades sobre a (re)estruturação do que concebemos como uma *ordem visiocêntrica do discurso*. Com a abertura dessas possibilidades, almejamos o advento de uma *ordem multimodal do discurso* – pensada com base na mescla de pontos que repousam nos modelos de letramento propostos por Barton e Hamilton (1998), Rios (2009) e Street (1984), construída sob o enfoque de diferentes visões que se encontrem além do olhar.

Aqui chamamos a atenção para os múltiplos letramentos, os multiletramentos, os meios e os multimeios, levando em conta o ponto suscitado por Street (2012a) sobre a “armadilha da reificação” em que podemos cair ao usar os dois primeiros termos; e aqui estendemos para os termos “meios” e “multimeios”. Após realizar uma historicização crítica atinente ao surgimento e ao desenvolvimento dos termos “múltiplos” e “multiletramentos”, Street (2012a, p. 73) conclui com a seguinte reflexão:

Apesar das diferenças, o problema em ambas as posições é o mesmo problema de reificação e também de determinação, ou determinismo. Se identificarmos um letramento com um modo ou canal – letramento visual, letramento do computador –, então cairemos na armadilha de reificá-lo de acordo com a forma, deixando de levar em conta as práticas sociais ligadas à construção, aos usos e aos significados do letramento no contexto.

É levando em conta tal asseveração de Street que propomos pensar a respeito dos multimeios como diversos artefatos existentes no mundo em que vivemos e que, no caso específico de nossa pesquisa, servem para a inserção em atividades que têm o texto escrito intermediando atividades sociais.

Sobre a Multimodalidade, é durante as décadas de 1980 e 1990 que ela começa a ganhar força e respaldo dentro das pesquisas no âmbito do letramento, da linguagem e da

linguística. Mais precisamente, é com a obra *Language as social semiotic*, de Michael Halliday, que surge “[...] um inovador argumento para a necessidade de situar a linguagem dentro de seu contexto social e aplicar o *insight* de que o texto pode ser entendido como signo” (STREET, 2012b, p. 2, tradução nossa).

Com *Language as social semiotic*, passa-se a conceber o texto, sua forma e sua função dentro de um contexto social. Por sua vez, Gunther Kress, em um trabalho conjunto com Theo van Leeuwen, na obra *Social semiotics*, prepara o campo com a construção da LSF, “[...] para criar uma nova gramática do *design* visual, conduzindo ao seu trabalho seminal com van Leeuwen, *Reading images* (2001)” (STREET, 2012b, p. 2, tradução nossa). Outra obra que merece ser mencionada é *Before writing*, na qual Kress, citado por Street (2012b, p. 2, tradução nossa), “[...] delineia uma nova perspectiva teórica sobre a compreensão de como crianças interpretam e transformam os signos disponíveis para elas”.

Street (2012b, p. 2-3, tradução nossa) realiza esta pequena contextualização histórica e apresenta-nos os conceitos de modo e de multimodalidade advindos desse contexto:

O conceito de signo motivado e o conjunto de recursos que as crianças têm para criar novos signos proporcionaram uma compreensão dos desenhos e textos das crianças, de forma subitamente acessível, dentro de um quadro teórico, o qual foi identificado com o conceito de multimodalidade, ou seja, que toda comunicação é multimodal. Nesse contexto, um ‘modo’ é definido como ‘um conjunto de recursos regularizados e organizados para o significar-fazer’, que deve incluir a imagem, o olhar, o gesto, o movimento, a música, o discurso, a escrita, etc. Na pesquisa que Kress descreve, por exemplo, os desenhos das crianças foram focados tanto quanto as suas produções escritas. A Multimodalidade, então, é uma abordagem para a comunicação em que os modos textuais trabalham conjuntamente, sem necessariamente privilegiar um sobre o outro. A Multimodalidade é guiada por interesses de um produtor de signos em um dado momento no tempo e no lugar e com caminhos específicos para produzir o signo.

Ainda que não encontremos uma proposta de reflexão e análise diretamente voltadas a pessoas com deficiência visual (aliás, a ênfase de muitas das reflexões e análises apresentadas tendem a concentrar-se no visual para videntes) em Street (2010a, 2012b) e nos estudos de Halliday, Kress e van Leeuwen, anteriormente citados, acreditamos que o caminho proposto por Street (2010a, 2012b), de fazer dialogarem as tradições dos Novos Estudos do Letramento e da Multimodalidade, possibilita uma trilha viável para pensarmos sobre as ordens conformadas pelo que denominamos como *centralidades corpóreo-discursivas dominantes*. Baseamo-nos no princípio de que toda comunicação é multimodal e de que nesta nenhum meio tem privilégio sobre os demais. Isso nos ajudará a (re)pensar acerca da naturalização de uma *ordem visiocêntrica do discurso*.

Com base na constatação, durante nossa pesquisa de campo etnográfica, de que são múltiplos os artefatos presentes nas práticas de leitura e de escrita das pessoas com deficiência visual, bem como múltiplos e multi foram os letramentos encontrados, acreditamos que uma proposta que busque relacionar a Teoria Social do Discurso, a Teoria Social do Letramento e as concepções advindas sobre o que explicaremos mais adiante, como o Modelo Social de Deficiência, viabilizará uma compreensão mais clara quanto aos múltiplos letramentos de pessoas com deficiência visual, com o intuito de chamar a atenção para a naturalização de práticas sociais inseridas em uma *ordem visiocêntrica do discurso*. Embora já o tenhamos feito na seção 2.1, voltamos a dizer que nos baseamos nas representações discursivas dos/as participantes sobre os seus letramentos, e não em nossas observações diretas atinentes a esses letramentos. Ainda que essas observações tenham se dado durante a pesquisa de campo, nossa pesquisa discursiva centra-se na representação da ação, e não na ação em si.

2.3 Teoria Social do Discurso, Teoria Social do Letramento e Modelo Social de Deficiência

Assim como Fairclough tem desenvolvido os seus trabalhos em torno da *linguagem no novo capitalismo*, propomo-nos a trabalhar com essa perspectiva pensando sobre *a linguagem no modelo hegemônico de normalidade*, ou a *linguagem no modelo visiocêntrico de experiência/experiência/vivência de mundo*. Essa perspectiva de linguagem manifesta-se sob duas maneiras principais que conseguimos identificar por meio de leituras sobre a história da cegueira na humanidade (MARTÍNEZ, 1991), bem como por meio de nosso material de campo:

- a) falta de conhecimento e fundamento sobre o que seja a cegueira e, conseqüentemente, sobre a experiência da cegueira, o que ocasiona atitudes de preconceito que oscilam entre uma total desvalorização/exclusão/inferiorização das pessoas cegas da sociedade, ou uma supervalorização/superproteção, como a atribuição de características excepcionais para um ser humano, principalmente um ser humano cego. Muitos já devem ter ouvido ou chegaram mesmo a reproduzir a frase “Ele/a é cego/a, mas de uma capacidade, de uma inteligência”. Inferimos, a partir dessas observações, as dificuldades da sociedade em conceber o mundo fora dos ditames da visão;
- b) construção de um mundo com barreiras várias, sejam elas físicas, linguísticas ou atitudinais, as quais impedem a plena e efetiva participação das pessoas com DV na sociedade. Em nosso trabalho, pensamos sobre essas barreiras no

contexto da participação das pessoas com DV nas práticas sociais de letramento.

Observemos que essas duas maneiras que apresentamos mostram que a deficiência não se encontra na falta do sentido da visão das pessoas cegas, mas na deficiência de uma sociedade que se baseia em afirmações sobre o que vem a ser ou não normal nas múltiplas experiências humanas de utilizar os sentidos, a locomoção e a cognição.

Dentro da relação que buscamos estabelecer entre a Teoria Social do Discurso, a Teoria Social do Letramento e o Modelo Social de Deficiência, desenvolvemos a ideia de que, da mesma maneira que encontramos barreiras físicas, deparamo-nos igualmente com as barreiras linguísticas/atitudinais que tanto ajudam a construir as físicas como são conformadas por elas. Tais barreiras linguísticas tanto conformam/produzem discursos e ações que alimentam o discurso da deficiência atrelado a uma *ordem visiocêntrica do discurso* como são engendrados por essa ordem discursiva em um processo de retroalimentação. Ter consciência a respeito de tais barreiras pode ser um dos caminhos para desestabilizar e reestruturar essa ordem visiocêntrica do discurso imposta, bem como para mitigar/acabar os efeitos da deficiência da sociedade na vida das pessoas com DV.

Nesse sentido, temos como “fenômeno central” de nosso trabalho a presença de uma *ordem visiocêntrica do discurso* que contribui para a perpetuação de barreiras na sociedade, as quais mantêm relações assimétricas e desiguais de poder entre indivíduos com DV e pessoas consideradas como normovisuais. Assentados nessa perspectiva, concebemos que a deficiência se encontra, na grande maioria das vezes, na maneira como se constitui e constrói-se a sociedade, e não nas diversidades funcionais que encontramos entre seres humanos com cegueira, com surdez, com paralisia cerebral, dentre outras diversidades. É a partir desse fenômeno central que construímos a história que reúne a maioria dos elementos em nosso estudo, o qual seguiu as seguintes orientações de Gibbs (2009, p. 114):

Uma vez que você tenha escolhido o fenômeno central, a codificação seletiva consiste em relacioná-lo sistematicamente a outros. Isso pode envolver um pouco mais de refinamento em outros códigos e demandar o preenchimento de suas propriedades e dimensões. Nessa etapa, grande parte do trabalho que você fez envolve a manipulação de códigos: movimentá-los, criar novos códigos, moldá-los ou dividi-los. Nesse momento, a maior parte de sua atividade deve ser analítica e teórica.

O percurso de elaboração/reflexão sobre essa ordem deu-se por meio das análises de nossos dados. A construção desse fenômeno central, que denominamos como *ordem*

visiocêntrica do discurso, fundamenta-se em nossos dados qualitativos coletados e gerados durante o trabalho de campo.

Concebemos, pois, o diálogo transdisciplinar entre a Teoria Social do Discurso, a Teoria Social do Letramento e o Modelo Social de Deficiência como um caminho que viabiliza a busca de uma abordagem cidadã para o respeito e ações em prol dos múltiplos letramentos de pessoas com deficiência visual. Nessas teorias, as práticas sociais de indivíduos são estudadas considerando sempre a localização/inserção delas em contextos históricos, políticos e econômicos bem situados. No caso da TSL, temos o estudo das práticas de letramento, que são práticas que envolvem atividades de leitura e de escrita situadas em estruturas sociais. Sobre o MSD, encontramos o estudo sobre as pessoas com deficiência, tendo como ponto de partida, de transcurso e de chegada as estruturas sociais em que estão situadas essas pessoas.

Da mesma maneira que não podemos compreender as práticas sociais que envolvem atividades de leitura e de escrita sem levar em conta as estruturas em que essas práticas estão localizadas, igualmente o estudo sobre as pessoas com deficiência não pode prescindir dessas estruturas para uma compreensão mais profunda acerca das atividades das pessoas com deficiência na sociedade. Uma vez que nosso estudo investiga os múltiplos letramentos de indivíduos com DV, ou seja, estuda as várias maneiras pelas quais as pessoas com DV vivenciam suas atividades de leitura e de escrita, estando os/as participantes que investigamos inseridos no grupo denominado sob o termo “guarda-chuva de pessoas com deficiência”, acreditamos que o diálogo transdisciplinar entre a TSD, o MSD e a TSL ajuda na compreensão do fenômeno que investigamos. Dessa maneira, enumeramos como teorias e modelo em que se fundamentam nossa pesquisa: a Teoria Social do Letramento, a Teoria Social do Discurso, a Pesquisa Discursiva Crítica de Caráter Etnográfico e o Modelo Social de Deficiência.

A Teoria Social do Letramento (TSL) é uma das teorias base que nos oferecem o suporte epistemológico para refletir sobre o fenômeno sociolinguístico que estamos estudando, qual seja, os múltiplos letramentos de pessoas com DV. A Teoria Social do Discurso (TSD), por sua vez, é o suporte teórico-metodológico que utilizamos para analisar, por meio de categorias linguísticas, a questão a que nos propomos refletir, qual seja: “Como pessoas com deficiência visual entendem e posicionam-se sobre seus letramentos e como esses letramentos configuram-se nas práticas sociais em que essas pessoas estão situadas?”. Quanto à pesquisa discursiva crítica de caráter etnográfico, foi com base nos dados que geramos e coletamos por intermédio dessa concepção de trabalho que nos foi possível construir a tese que defendemos neste estudo. Por último, e não menos importante, o Modelo

Social de Deficiência (MSD) é a perspectiva que adotamos em nosso trabalho para refletir sobre a questão da deficiência.

A concepção de deficiência que foi desenhada no século XVIII, que nasceu e se consolidou alojada nas próprias estruturas culturais, sociais e econômicas em que se assentam as sociedades modernas, viria a subsistir incólume até o final da década de 60 do século XX. Altura em que pela primeira vez foi seriamente denunciada a cumplicidade entre a noção de deficiência hegemonicamente estabelecida, as formas vigentes de organização social e as experiências de profunda marginalização então vividas pelas pessoas descritas pelo idioma da deficiência. A noção de deficiência que se instalou nas entranhas do advento moderno persiste vigorando nas sociedades ocidentais. No entanto, hoje é possível distinguir uma concepção hegemônica de deficiência de uma concepção contra-hegemônica. (MARTINS, 2006, p. 106-107).

A concepção contra-hegemônica a que Martins se refere trata-se do modelo social de deficiência. Esse modelo tem como momento precursor “[...] a primeira insurgência ativa das pessoas com deficiência com um impacto assinalável [...]” (MARTINS, 2006, p. 110), o *Center for independent living*, primeiro centro de vida independente criado por e para pessoas com deficiência no contexto universitário estadunidense. Tal movimento centrou-se na defesa dos direitos das pessoas com deficiência e teve repercussões em vários contextos, por exemplo, no britânico, onde “[...] viria a assumir uma fulcral importância com a criação em 1974 de uma supra-organização onde se agregavam várias organizações de pessoas com deficiência, a *Union of the Physically Impaired Against Segregation (UPIAS)*” (MARTINS, 2006, p. 111). Essa organização traz para a ordem do dia – rearticulando os posicionamentos até então incrustados – a necessidade de uma profunda transformação das concepções dominantes que envolvem os sujeitos com deficiência; concepções essas geradas e mantidas por organizações sociais que, por meio das mais diversas e amplas barreiras (desde barreiras físicas e atitudinais a barreiras como a situação de pobreza), promovem e mantêm a deficiência de homens e de mulheres.

Nessa perspectiva, a deficiência passa, pois, a ser encarada não mais como um problema ou defeito que se encontra no indivíduo, mas como uma desvantagem ou impossibilidade a ele acarretada pela sociedade, que, através de instrumentos vários, exclui a sua participação e permanência plena e irrestrita em atividades sociais centrais para o seu desenvolvimento. “Portanto, a partir das perspectivas desenvolvidas nos Princípios Fundamentais da Deficiência da UPIAS, a noção hegemônica de deficiência é disputada por uma outra, que retira as suas implicações do corpo físico para as trazer para a arena das relações sociais” (MARTINS, 2006, p. 112).

Essa organização traz para a ordem do dia a necessidade de uma profunda transformação quanto às concepções dominantes que envolvem as pessoas com deficiência por meio de uma (re)construção de valores que passa a entender a deficiência da seguinte forma:

[...] um conceito complexo que reconhece o corpo com lesão, mas que também denuncia a estrutura social que oprime a pessoa deficiente. Assim como outras formas de opressão pelo corpo, como o sexismo ou o racismo, os estudos sobre deficiência descortinaram uma das ideologias mais opressoras de nossa vida social: a que humilha e segrega o corpo deficiente. (DINIZ, 2012, p. 10).

Em nota de rodapé sobre o corpo deficiente, Diniz (2012, p. 10) apresenta-nos a explicação que se segue, de suma importância para o que concebemos como *ordem visiocêntrica do discurso*:

‘Ideologia de opressão aos deficientes’ é uma tradução composta para o neologismo *disablism* em língua inglesa. O conceito de *disablism* é uma analogia ao sexismo e ao racismo. A ideologia que oprime os deficientes supõe que há uma superioridade dos corpos não deficientes em comparação com os corpos deficientes.

Dentro desse modelo, portanto, a deficiência não é vista como um problema ou uma tragédia individual que se localiza na pessoa deficiente, mas como uma questão que se insere em contextos históricos, sociais e políticos bem marcados e situados. Esses contextos, mediante barreiras – linguísticas, arquitetônicas, atitudinais, sensoriais, etc. –, promovem a opressão de sujeitos atualmente denominados como pessoas com deficiência, construindo, dessa forma, ordens discursivas que fazem acreditar que determinadas deficiências e que determinados problemas residem na cegueira, na surdez ou em uma dificuldade de mobilidade, e não na maneira como a sociedade organiza-se por meio das barreiras já citadas. Uma dessas ordens é identificada em nosso trabalho, a qual denominamos de *ordem visiocêntrica do discurso*.

A respeito da Teoria Social do Letramento e do Modelo Social de Deficiência, entendemos, assim como Chouliaraki e Fairclough (1999, p. 4, tradução nossa), que:

Essas teorias criam um espaço para uma análise crítica do discurso como um elemento fundamental na teorização crítica e análise da modernidade tardia, mas, uma vez que elas não estão especificamente orientadas para a linguagem, elas não preenchem apropriadamente esse espaço. Aqui é onde a ADC tem uma contribuição a fazer. É uma característica importante das mudanças econômica, social e cultural da modernidade tardia que elas existem como discursos bem como processos que tomam lugar fora do discurso, e que os processos que tomam lugar fora do discurso são substantivamente conformados por esses discursos.

É com base nessa contribuição que a ADC entra em nossa pesquisa não somente como um suporte teórico-metodológico do qual nos valem para a identificação de categorias linguísticas, mas igualmente como uma base de reflexão epistemológica da qual nos servimos para a construção do que entendemos como *centralidades corpóreo-discursivas dominantes*. É destas que advém o que nomeamos como a *ordem visiocêntrica do discurso*.

2.4 Uma proposta de dialética entre a ordem do discurso e a ordem corpóreo-ambiental

“A ADC é o estudo das relações dialéticas entre o discurso (inclusive a linguagem mas também outras formas de semiose, por exemplo, a linguagem do corpo ou imagens visuais) e outros elementos das práticas sociais” (FAIRCLOUGH, 2012, p. 94-95). É levando em consideração tal perspectiva que propomos uma dialética entre dois “momentos da prática social”: o momento semiótico do discurso e o momento semiótico do que denominamos como relação corpóreo-ambiental. Essa relação corpóreo-ambiental possui como elementos os modos, as atividades corporais e os meios. De acordo com Kress e Bezemer (2001, p. 67, tradução nossa), entendemos o primeiro como:

[...] um recurso social e culturalmente configurado para criar significado; quer dizer, é o produto de um trabalho semiótico-social sobre um material específico ao longo de períodos significativos. Imagem, escrita, distribuição da página, fala, imagem em movimento e gesto são exemplos de modos, todos eles utilizados em textos. O que deve considerar-se um modo é algo que decide as comunidades e suas necessidades sociais de representação. Para o usuário comum da escrita, a fonte tipográfica é parte desse modo. Para um tipógrafo ou desenhador gráfico, os potenciais de significado – as potencialidades – da fonte são tais que é possível usá-la como modo; quer dizer, o significado pode construir-se através do uso das potencialidades da fonte.

A respeito das atividades corporais, estas constituem-se como as trocas físicas que se estabelecem entre o corpo humano e o contexto ambiental em que ele está situado. Essas atividades implicam nossos sentidos, as ações corporais que viabilizam o uso desses sentidos e a maneira como os utilizamos para que se estabeleça não somente a inserção, mas igualmente a interação entre o corpo e o ambiente do qual o corpo humano faz parte. Sobre o meio:

Possui um aspecto tanto material quanto social. Materialmente, o meio é a substância na qual e por meio da qual se realiza o significado e através do qual esse significado coloca-se à disposição de outros (cf. ‘óleo sobre tela’). Desde essa perspectiva, o papel (como papel impresso) é um meio; por extensão, o livro também o é, embora em forma diferente; a tela é outro meio, e inclusive o ‘falante com corpo e voz’. Socialmente, um meio de distribuição implicado na comunicação é resultado de práticas semióticas, socioculturais e tecnológicas (cf. filme, jornal, cartaz, rádio, televisão, teatro, uma sala de aula, e assim sucessivamente). Desde esse ponto de vista, um ‘livro de texto’ é um meio e os recursos de aprendizagem para o estudante baseados na *web* estão convertendo-se em outro. (KRESS; BEZEMER, 2001, p. 68, tradução nossa).

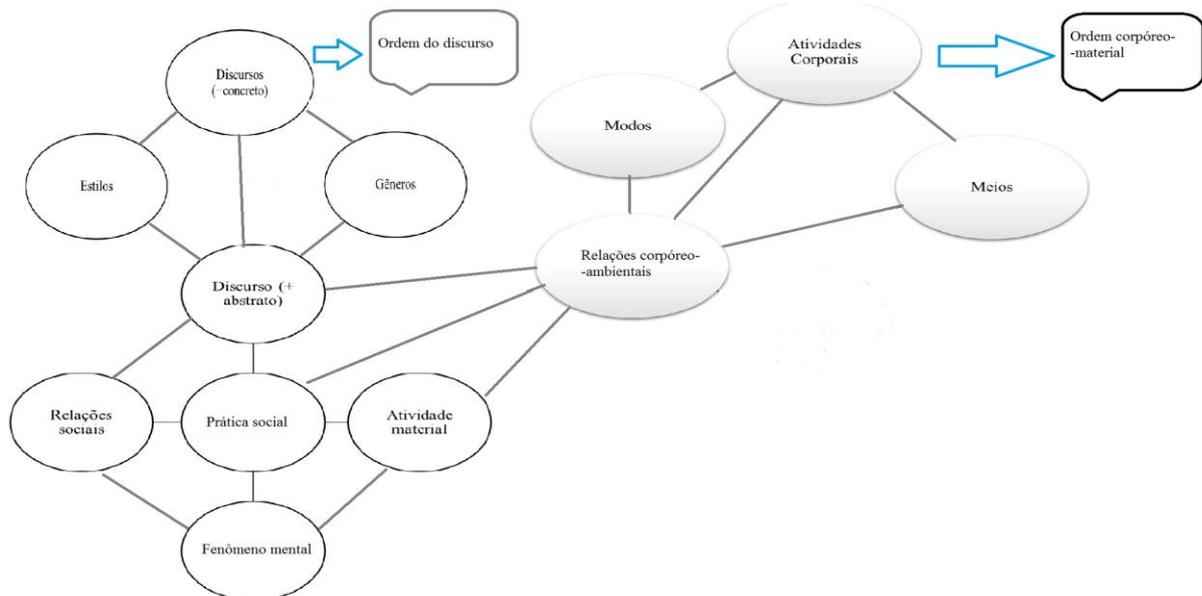
Se, “[...] no momento semiótico da prática (discurso), temos a articulação de outros três elementos⁹, que configuram, juntos, o momento discursivo da prática [...]” (RAMALHO; RESENDE, 2011, p. 42), no momento semiótico da relação corpóreo-ambiental (ação e interação), temos a articulação de modos, atividades corporais e meios, que configuram o

⁹ Os três elementos a que se referem as autoras são os elementos conformadores de uma ordem do discurso, quais sejam: estilos, discursos e gêneros.

momento da relação corpo humano e meio ambiente da prática social. Ao ordenamento existente entre os elementos que fazem parte dessa articulação, chamaremos de ordem corpóreo-material.

Entendemos, pois, essa ordem corpóreo-material como um ordenamento de/entre modos, meios e atividades (sensoriais, cognitivas e físicas), que implica como a experiência corporal humana vivencia a sua ação e interação com o meio ambiente em que está situada.

Figura 4 – A ordem do discurso e a ordem corpóreo-material¹⁰



Fonte: Elaboração própria com base em Ramalho e Resende (2011, p. 42).

A ordem do discurso e a ordem corpóreo-material encontram-se intrinsecamente relacionadas. Primeiramente, pelo fato de as duas fazerem parte da rede de articulações que conformam os “momentos da prática”. Além disso, podemos dizer que estabelecem uma relação dialética, uma vez que “[...] a forma em que os diversos gêneros, discursos e estilos são reunidos numa rede [...]” (FAIRCLOUGH, 2012, p. 96) conduzem a maneiras particulares, em uma determinada sociedade, de conformar/localizar os corpos na interação com o meio ambiente, assim como a maneira como os corpos inscrevem-se no meio ambiente conduzem a determinados ordenamentos discursivos.

Fairclough (2012, p. 96-97), ao discorrer sobre a ordem do discurso, diz que um dos aspectos implicados no ordenamento de tal ordem é a dominância:

¹⁰ É fundamental que explicitemos que essa figura foi retirada da sistematização que Ramalho e Resende (2011, p. 42) apresentam a partir do que Chouliaraki e Fairclough (1999) e Fairclough (2003) discutem sobre as práticas sociais. A figura das autoras é nomeada como “Figura 6 – Discurso e prática social”. O que propomos constrói-se a partir das relações corpóreo-ambientais. Partindo da figura das autoras, denominamos o momento da prática social que elas chamam de “atividade material”, como relações corpóreo-materiais.

[...] algumas formas de fazer sentido são dominantes ou regulares em uma ordem particular do discurso, outras são marginais, ou opositivas, ou 'alternativas'. [...] O conceito político de 'hegemonia' pode ser útil na análise das ordens do discurso (FAIRCLOUGH, 1992; LACLAU & MOUFFE, 1985) – uma estruturação social particular da diferença semiótica pode tornar-se hegemônica, tornar-se parte do senso comum legitimador que mantém relações de dominação, mas a hegemonia sempre pode ser contestada na luta hegemônica em maior ou menor medida. Uma ordem do discurso não é um sistema fechado ou rígido, mas, ao contrário, é um sistema aberto, que é posto em risco pelo que acontece nas interações reais.

Esse aspecto do ordenamento que leva em conta a dominância, o conceito político de hegemonia para a análise das ordens do discurso e a não fixidez das mesmas, que Fairclough nos aponta na citação, é igualmente viável e de suma importância para entendermos as hierarquias e assimetrias com que os modos, os meios e as atividades corporais organizam-se nas mais diversas práticas sociais.

Desde uma perspectiva de normalidade dos corpos, e não de naturalidade, encontramos a construção de ordenamentos das experiências corporais humanas centrada em dominâncias que ditam os modos, os meios e as atividades que são eleitas como hegemônicas – leia-se normais – nas interações das pessoas com o meio ambiente no qual estão situadas.

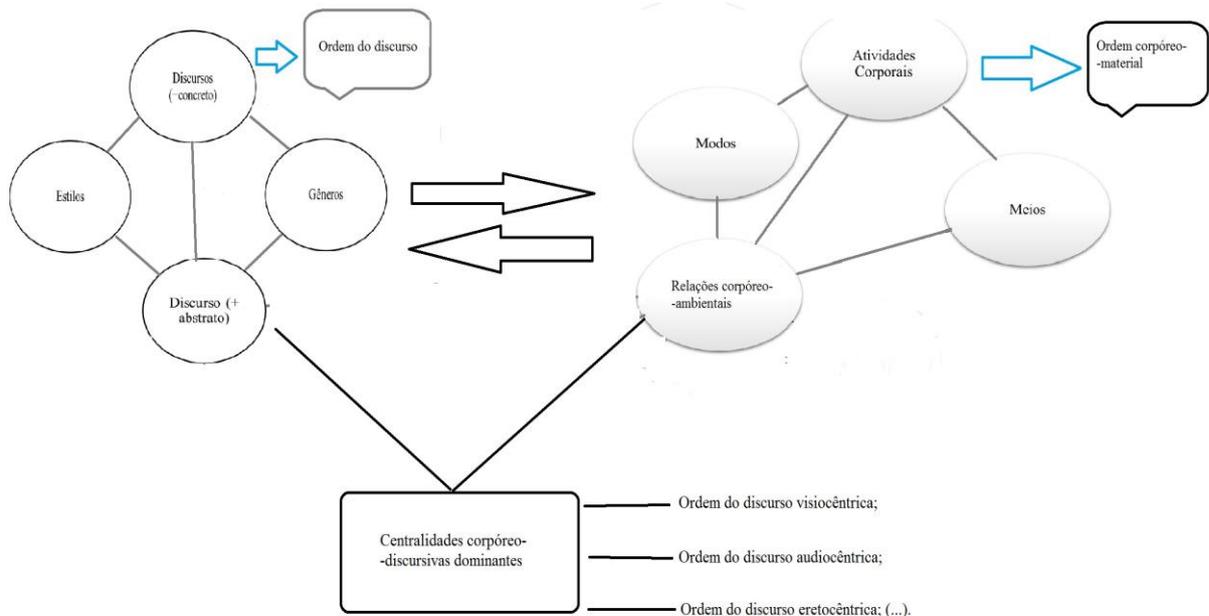
2.4.1 As centralidades corpóreo-discursivas dominantes e as *ordens discursivas e corporais hegemônicas*

Uma das respostas sociais construídas, desde o advento da modernidade, para a vida de homens e de mulheres considerados como deficientes, vem a ser o que denominaremos de *centralidades corpóreo-discursivas dominantes*, que estabelecem o que é a normalidade nas atividades humanas ligadas a aspectos sensoriais, motores e cognitivos. Com o estabelecimento dessa centralidade, o que não se ajusta a ela encontra-se, conseqüentemente, à margem das maneiras concebidas como normais, corretas, desejáveis e até mesmo legais em vários conjuntos de práticas da experiência humana.

As organizações da ordem do discurso, em articulação com as da ordem corpóreo-material, conformam as centralidades corpóreo-discursivas dominantes a que nos referimos anteriormente. Uma das manifestações dessas centralidades são as *ordens discursivas e corporais dominantes*, que podemos classificar como visiocêntrica, audiocêntrica, eretocêntrica, etc. Dessa maneira, podemos dizer que a *ordem visiocêntrica do discurso* – conceito com o qual trabalharemos de maneira mais específica nesta pesquisa – constrói-se e organiza-se a partir das articulações entre maneiras de representar, ser e agir, por meio do discurso e de maneiras de modular, mediar e experienciar, mediante a relação

corpóreo-ambiental do ser humano em suas práticas sociais. Ou seja, são as articulações entre as ordens do momento semiótico do discurso e do momento semiótico da relação corpóreo-ambiental que definirão o que concebemos como a *ordem visiocêntrica do discurso*.

Figura 5 – A formação das *centralidades corpóreo-discursivas dominantes* e a *ordem visiocêntrica do discurso*



Fonte: Elaboração própria com base em Ramalho e Resende (2011, p. 42).

Concebemos, pois, essas centralidades corpóreo-discursivas dominantes como conjuntos de discursos e de atividades corporais que circulam em nossa sociedade, as quais afirmam o que vem a ser ou não normal nas múltiplas experiências humanas de utilizar as atividades sensoriais, a locomoção e a cognição. Essas centralidades levam a uma *naturalização de discursos e de atividades corporais* que apresentam como consensual, por exemplo, que homens e mulheres não tenham acesso a leituras técnico-científicas atualizadas pelo fato de não apreenderem as informações do mundo letrado por meio do sentido da visão. Tal naturalização aparece como um dos “[...] efeitos negativos da perpetuação naturalizadora da idéia de normalidade funcional” (MARTINS, 2006, p. 99).

A materialização nas linguagens discursiva e corporal dessas centralidades dominantes, conforme já apontamos, denominaremos de *ordens discursivas e corporais hegemônicas*, as quais podem ser classificadas/divididas em *ordem discursiva visiocêntrica*, *ordem discursiva audiocêntrica*, *ordem discursiva grafocêntrica* (centrada na escrita alfabética padrão), dentre outras. Essas ordens tanto estruturam como são estruturadas por discursos e práticas em torno de atividades da vida social humana, tendo como foco um padrão de normalidade estabelecido como central para a interação com o meio ambiente. Mais

especificamente no que concerne à atividade social de interação com a leitura e com a escrita, essas ordens estruturam e organizam paradigmas centrados em discursos e em atividades corporais em que predominam determinados padrões de percepção e interação com o meio ambiente, detentores de uma posição hegemônica e opressiva na organização de práticas de letramento. Hegemônica, porque gera uma situação de desequilíbrio, desfavorecendo e deixando à margem pessoas que interagem com o meio ambiente de uma maneira que não se ajusta àquela instituída como normal, portanto, central; opressiva, uma vez que constrange e impede a liberdade plena de homens e de mulheres interagirem com o meio ambiente da forma que melhor e naturalmente lhes convier.

Levando em consideração, por exemplo, a interação de pessoas com DV com a leitura e com a escrita em suas diversas práticas sociais – nisso consiste o foco do presente estudo –, encontramos a presença do que intitulamos de uma *ordem visiocêntrica do discurso*. Ao falarmos sobre essa ordem, referimo-nos a atividades corporais (relação ser humano e meio ambiente via artefatos) e discursos sobre a leitura e a escrita que se organizam em torno da visão, na condição de sentido que ocupa lugar de centralidade, hegemonia e poder nos múltiplos letramentos de pessoas com DV. Os múltiplos e multiletramentos, bem como as multimodalidades em que se inserem as pessoas cegas, apresentam uma configuração que se organiza a partir dessa *ordem visiocêntrica do discurso*.

Na verdade, entendemos que as ordens discursivas visiocêntricas, como também as demais *ordens discursivas e corporais hegemônicas*, constroem-se e estabelecem-se como fruto de um encantamento da modernidade pela busca desenfreada e desmedida por uma suposta racionalidade/normalidade apregoada no discurso biomédico acerca das maneiras de experienciar o mundo. Seguindo o percurso histórico social que nos apresenta Martins (2006), a mesma modernidade que promoveu um des-encantamento da cegueira, por intermédio da promessa iluminista, é a que promove o encantamento e a centralização de maneiras hegemônicas de vivenciar a realidade, quer por meio de um visualismo moderno que sacraliza a visão em uma “Doutrina da imaculada percepção”¹¹, quer por meio da invenção da deficiência com o biopoder e a hegemonia da normalidade.

Sem traficar qualquer tipo de idealismo lingüístico ou somatofobia – o corpo, obviamente, é bem mais que um texto –, a argumentação que venho desenvolvendo instala-nos numa persuasão anti-positivista. Esta assume-se relevante na medida em que nos insta a negar que a ‘verdade’ da cegueira possa consistir ou resumir-se aos

¹¹ Fazemos referência a um dos itens da tese de Martins (2006), intitulado “O visualismo moderno: a sacralização da visão na ‘doutrina da imaculada percepção’”.

termos da sua objetificação biomédica e do reducionismo biológico – fatalmente inferiorizante das pessoas cegas – que dela decorre. Em causa está, sobretudo, o fato de se fomentar uma leitura da cegueira enquanto objeto médico. O que acontece é que essa perspectiva conduz a uma apreciação redutora centrada na limitação identificada, promovendo respostas sociais que copiam os modelos médicos, que estão vocacionados em atuações sobre os indivíduos e os seus corpos. É esse fechamento que a *materialização* da cegueira para a modernidade induz (MARTINS, 2006, p. 91, grifo do autor).

Se Martins, em seu trabalho, propõe e apresenta-nos um novo des-encantamento da deficiência e da cegueira através de uma abordagem social sobre a deficiência (referência ao Modelo Social de Deficiência) na contemporaneidade, em nosso trabalho, propomos um des-centramento do visualismo moderno materializado na linguagem mediante uma reflexão sobre os espaços que a cegueira (e não a visão) ocupa (ou não) nos múltiplos letramentos, multiletramentos e multimodalidades em que se encontram homens e mulheres cegos.

Para tanto, apoiamo-nos em trabalhos anteriores que apresentaram contraposições e des-centramentos a perspectivas hegemônicas sobre os dizeres e os fazeres referentes às práticas de letramento: letramento autônomo e letramento ideológico (STREET, 1984); letramento dominante e letramento vernacular (BARTON; HAMILTON, 1998); sistema de letramento e letramento da vida cotidiana (RIOS, 2009). Apoiamo-nos nas contraposições e des-centramentos que essas pesquisas apresentam para pensar sobre a problemática de nosso trabalho, no qual propomos contestar a hegemonia dos múltiplos letramentos, dos multiletramentos e das multimodalidades organizados a partir de uma *ordem visiocêntrica do discurso*. Tal contexto conduz a uma assimetria entre letramentos que atendem a pessoas que podem apreender o conhecimento pelo sentido da visão e letramentos que fogem a essa centralidade, de maneira mais específica, referimo-nos aos letramentos em que se inserem as pessoas com DV.

2.4.2 Ideologia e hegemonia na conformação da *ordem visiocêntrica do discurso*: discurso como prática social

Em nossa reflexão sobre a *ordem visiocêntrica do discurso*, além de nos basearmos nos pressupostos antes apresentados, fundamentamo-nos igualmente no diálogo entre: 1) a ADC com “[...] o estudo das relações dialéticas entre o discurso (inclusive a linguagem, mas também outras formas de semiose, por exemplo, a linguagem do corpo ou imagens visuais) e outros elementos das práticas sociais” (FAIRCLOUGH, 2012, p. 94-95); e 2) a concepção de ideologia de Thompson (2011, p. 91), segundo a qual a ideologia “[...] é,

por natureza, hegemônica, no sentido de que ela, necessariamente, serve para estabelecer e sustentar relações de dominação e, com isso, serve para reproduzir a ordem social que favorece indivíduos e grupos dominantes”.

“Como ciência crítica, a ADC preocupa-se com efeitos ideológicos de sentidos de textos sobre relações sociais, ações e interações, conhecimentos, crenças, atitudes, valores, identidades” (RAMALHO; RESENDE, 2011, p. 23). Segundo Fairclough (2012), as ideologias podem ser associadas com discursos (como representações), com gêneros (como encenações) e com estilos (como inculcações). É bastante produtivo para nossas análises, na perspectiva que estamos adotando com relação à dialética que se estabelece entre a ordem do discurso e a ordem corpóreo-material, pensarmos que essa inculcação “[...] tem também seus aspectos materiais: os discursos são inculcados dialeticamente não apenas em estilos, modos de usar a língua, eles são materializados também em corpos, posturas, gestos, modos de movimentar-se, e assim por diante” (FAIRCLOUGH, 2012, p. 99).

São igualmente profícuas aos propósitos desta pesquisa às relações de poder a que Chouliaraki e Fairclough (1999, p. 24, tradução nossa) referem-se:

Essas relações de poder ao nível de redes são relações de dominação e incluem não somente relações capitalistas entre classes sociais, mas também relações patriarcais de gênero bem como relações raciais e coloniais, as quais são difundidas através de práticas diversas de uma sociedade. Este é um poder como o que Hall chama ‘estrutura de dominância’.

As relações assimétricas e abusivas de poder acontecem no âmbito das diversidades funcionais humanas, devido ao desencaixe a que são submetidas, por não condizerem a funções eleitas como normais. Deparamo-nos também aqui com “estruturas de dominância”. Para a análise dessas estruturas, Chouliaraki e Fairclough (1999, p. 24, tradução nossa) mostram que o conceito de hegemonia de Gramsci é útil, uma vez que “[...] enfatiza a importância da ideologia na consecução e manutenção das relações de dominação”. A importância de Gramsci para a ADC reside tanto no conceito de hegemonia como em seu conceito de dialética, isto é, na possibilidade de mudança que Fairclough trabalha em sua perspectiva de discurso e na de mudança social.

Para Gramsci, a hegemonia permite compreender os movimentos sociais em um Estado, pois se trata de um objetivo a ser atingido pelas classes sociais mediante a direção e a dominação. Essas últimas se efetivam pela coerção ou pelo consenso, mas é o consenso que representa a forma mais efetiva de obtenção do poder. Para Gramsci, existe ‘um certo equilíbrio instável das classes, determinado pelo fato de que certas categorias de intelectuais (ao serviço direto do Estado, especialmente burocracia civil e militar) estão ainda demasiado ligadas às velhas classes dominantes’. [...] O equilíbrio na luta hegemônica é instável porque depende da aceitação de um determinado senso comum pelas

classes subalternas. Haveria, assim, uma relação entre senso comum e ideologia, na medida em que o senso comum é parcialmente de natureza ideológica. (MAGALHÃES, 2000, p. 92-93).

Os conceitos de hegemonia e de dialética de Gramsci, a partir da perspectiva de Fairclough (2001, p. 116) – na qual situa “[...] o discurso em uma concepção de poder como hegemonia e em uma concepção da evolução das relações de poder como luta hegemônica” –, subsidiam, em nosso trabalho, o que entendemos por uma *ordem visiocêntrica do discurso*. Isso porque essa ordem, ao mesmo tempo que é mantida através do pensamento hegemônico – ou melhor, de uma ideologia que se mantém no poder por meio do consenso –, pode ser desestabilizada pela luta hegemônica. “A instabilidade da hegemonia é o que caracteriza o conceito de ‘luta hegemônica’” (RAMALHO; RESENDE, 2011, p. 24).

Alguns dos modos de operação da ideologia (THOMPSON, 2011) entram como categorias analíticas em nosso trabalho (Capítulo 7), bem como uma maneira de entender os abusos de poder observados nas representações discursivas dos textos que analisamos, haja vista que “[...] a luta hegemônica travada no/pelo discurso é uma das maneiras de se instaurar e manter a hegemonia. Quando o *abuso de poder* é instaurado e mantido por meio de significados discursivos, está em jogo a ideologia” (RAMALHO; RESENDE, 2011, p. 24, grifo das autoras).

As ideologias são, portanto, construções discursivas; “[...] a questão da ideologia é parte da questão de como o discurso relaciona-se a outros momentos das práticas sociais” (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 26, tradução nossa). Ainda de acordo com os autores, a vantagem em adotar tal concepção sobre as relações entre as práticas está no fato de que se mantém o foco nas formas de dominação sem que se restrinja essa conexão à dominação de classe social. Abre-se aqui o espaço para o que propomos acerca da relação entre o momento do discurso e o momento das relações corpóreo-ambientais.

É, então, com base na importância dos conceitos de hegemonia e de dialética de Gramsci para a ADC que os entendemos como de fundamental importância para justificar o pensamento hegemônico – a ordem do discurso – de cunho visiocêntrico e as possibilidades de desestabilização dessa centralidade por meio da luta contra-hegemônica.

2.5 Estudos Sociais Críticos do Discurso como via reflexiva sobre o discurso como prática social

Almejamos, com este capítulo, discutir algumas das teorias ligadas à Teoria Social do Discurso, as quais fundamentam nossa tese. Para isso, discorreremos sobre trabalhos de Chouliaraki e Fairclough (1999) e Fairclough (2001, 2003, 2010, 2012), que nos dão o suporte para embasar a teoria e a práxis que concebem o discurso como prática social. Além disso, apresentamos a aproximação teórica que Fairclough estabelece entre a ADC e a LSF, levando em consideração o diálogo entre os Significados da primeira e as Metafunções da segunda.

Dessa maneira, Fairclough (2003) estabelece os diálogos entre: o Significado Representacional (discurso) e a Metafunção Ideacional; o Significado Ideacional (estilo) e a Metafunção Interpessoal; e o Significado Acional (gêneros) e a Metafunção Textual. Para os fins analítico-interpretativos de nossos dados (Capítulo 7), tendo em conta as demandas destes, escolhemos como categorias analíticas os diálogos possíveis entre a Metafunção Interpessoal (sistema de modalidade e polaridade), o Significado Identificacional (modalidade e avaliação), a Metafunção Ideacional (sistema de transitividade) e o Significado Representacional.

Outro ponto explorado, no tocante às teorias que fundamentam nosso estudo, diz respeito às relações entre os Estudos Sociais Críticos do Discurso e os Estudos Sociais Críticos do Letramento. Apresentamos essas possíveis relações por intermédio dos trabalhos de Magalhães (2012) e Rios (2009). Por fim, ainda neste capítulo, mostramos o conceito-chave de nossa tese: a *ordem visiocêntrica do discurso*. A construção desse conceito partiu de uma análise cuidadosa sobre nossos dados, à luz da Teoria Social do Discurso, da Teoria Social do Letramento e do Modelo Social de Deficiência.

Conforme veremos nos capítulos seguintes da parte analítica – em especial nos Capítulos 6 e 7 –, essa ordem, bem como suas implicações, ajuda-nos a compreender alguns dos fenômenos de exclusão e assimetria que se encontram presentes nos letramentos em que se situam as pessoas com DV. Igualmente válido e pertinente a essas reflexões analíticas são os conceitos de hegemonia de Gramsci e de ideologia de Thompson discutidos por Fairclough (2001) e Magalhães (2000). No capítulo seguinte, seguimos movimento semelhante ao aqui transcorrido, mas agora discorrendo acerca da fundamentação teórica escolhida para o trabalho com os letramentos.

3 A PERSPECTIVA SOBRE O LETRAMENTO COMO PRÁTICA SOCIODISCURSIVA

Poderíamos começar essa parte teórica descrevendo os conceitos, teorias e autores a partir dos quais alicerçamos nossa pesquisa, no entanto optamos por iniciar as reflexões sobre os fundamentos teóricos que embasam este trabalho tomando como ponto de partida as ponderações de cada participante quanto ao que entendem por letramento, leitura e escrita e como atuam com esses letramentos. Justificamos tal iniciativa levando em conta que o presente trabalho trata sobre o letramento das pessoas com deficiência visual que participaram desta empreitada; e não poderíamos deixar de registrar que muito do que construímos, elaboramos e refletimos concernente ao aporte teórico que aqui se encontra deveu-se às conversas e reflexões travadas, durante os dois anos em campo, com Angélica, Bruno, Diego, Leda, Liana, Luzia, Neide, Nina, Ricardo e Tito¹².

Além disso, entendemos que uma das contribuições de nossa pesquisa reside, exatamente, em trazer à tona algumas das facetas dos múltiplos letramentos das pessoas cegas. Por isso a apresentação dos dizeres sobre o que entendem a respeito de suas práticas de letramento é atividade que antecede a perspectiva de letramento que adotamos aqui, bem como antecipa, de alguma maneira, os aportes teóricos que escolhemos para a fundamentação do que defendemos neste trabalho no tocante às teorias sobre letramento. Para discorrermos quanto ao que eles/as entendem por letramento, leitura e escrita e como atuam com esses letramentos, organizamos o texto que segue tendo como temas: o entendimento sobre leitura e escrita, sobre letramento, sobre letramento de pessoas com deficiência visual, sobre ler e escrever e sobre como esses letramentos estão presentes em suas vidas.

Após essa apresentação, seguimos com um breve histórico atinente aos Novos Estudos do Letramento (NEL), centrando-nos nos trabalhos de Barton e Hamilton (1998), Rios (2009) e Street (1984), dentro dos quais adotamos, respectivamente, os conceitos de letramento autônomo e letramento ideológico, letramentos vernaculares e letramentos escolares, sistemas de letramento e letramento da vida, para discutir as questões de ideologia e poder presentes nos múltiplos letramentos de pessoas com deficiência visual (DV). A discussão segue com uma reflexão sobre o que já propusemos no capítulo anterior acerca de uma *ordem corpóreo-material*. Para isso, baseamo-nos em trabalhos que têm buscado uma aproximação entre os estudos das Multimodalidades e os Novos Estudos do Letramento. Por fim, defendemos uma dialética entre a metáfora da ecologia de Barton (1994) e a ecologia dos

¹² Para preservar a identidade dos/as participantes que aceitaram contribuir com a pesquisa, usamos nomes meramente fictícios. Esses nomes foram escolhidos de maneira aleatória.

reconhecimentos de Sousa Santos (2002) como uma possibilidade de repensar, redefinir e trazer à emergência os múltiplos letramentos das pessoas com DV.

3.1 Configurações sobre os letramentos de pessoas com DV: o que são e como se constituem

Angélica:

“Então, eu ia para a Igreja, eu entendia a Bíblia, entendeu? Então, se eu já entendia um texto na língua, né, lido na língua portuguesa, se também fosse possível, eu também era capaz de ditar uma carta para alguém, um bilhete, uma coisa para alguém. Então, eu acho que eu já tinha um certo letramento, um conhecimento da língua. Eu só não tinha como representar a escrita, nem lendo, mas eu já tinha, eu construí dentro da sociedade que eu vivia um letramento.”

(Angélica)

Na concepção de Angélica, existe uma diferença entre a leitura e a escrita física e a leitura e a escrita propriamente dita. A primeira consiste em saber ler fluentemente, mas não ter compreensão do que se lê, enquanto a segunda implica uma compreensão e coerência sobre o que se lê e o que se escreve. Para ela, a leitura e a escrita ultrapassam a aprendizagem do código; algo que se situa no campo da compreensão. A alma da leitura e da escrita está na vivência, na interpretação. Angélica ilustra essa questão da leitura e da escrita física por meio dos exemplos de seu pai e de Patativa do Assaré, quando diz ser impossível considerar qualquer um dos dois como analfabetos, uma vez que demonstram, respectivamente, o pleno desenvolvimento ao cuidar dos negócios de uma mercearia ou de escrever com primor os mais belos textos em verso.

Ela realiza uma associação da leitura e da escrita à possibilidade de poder enxergar e o desconhecimento delas com um não enxergar. A leitura e a escrita representam um advento em sua vida, a possibilidade de conseguir o que queria e de realizar os sonhos.

Angélica considera que só foi ter contato mesmo com a leitura e com a escrita depois que aprendeu o Braille¹³. “O Braille é que encanta a leitura e a escrita”.

Sobre o letramento, Angélica entende-o como algo que está além das habilidades de ler e de escrever. A partir da epígrafe supra, podemos dizer que a participante entende o letramento como uma construção que se realiza dentro das práticas sociais em que está situada. A consciência de que “já tinha um certo letramento” advém da capacidade que ela nos relata em realizar atividades, interagir e compreender a vida social por meio da escrita e da leitura, ainda que estas não estivessem presentes em sua vida de uma maneira “formalizada”. Sobre essa formalização, ao mesmo tempo que ela nos fala sobre “o certo letramento que possuía”, relata igualmente o desejo que tinha em poder possuir esse letramento de maneira formalizada. Isso ocorre quando ela aprende o Braille, artefato que lhe permite representar o seu letramento. Foi, pois, por intermédio do Braille que ela considera que “se letrou mesmo”.

Associado ao conhecimento de Angélica sobre o letramento, encontramos o seu entendimento sobre pessoas iletradas. Para ela, considerar uma pessoa como iletrada é uma ofensa, uma vez que não existem pessoas vazias:

[...] para mim, letramento é o seu conviver na sociedade e demonstrar conhecimento naquilo que você vive, nas experiências, no que você participa. Se você tem coerência no que fala, no que escreve, tem um pensamento lógico; pensamento lógico não é só para matemática, não, pensamento lógico é para toda a vida. Você pode pensar logicamente e não ter nenhum número no meio¹⁴.

Ainda no entendimento sobre letramento, Angélica utilizou a metáfora “o letramento é como a fé”. Ou seja, é um rumo que se dá à vida. Da mesma forma que a fé dá um rumo, o letramento também o faz.

Sobre o letramento de pessoas com deficiência visual, de acordo com Angélica, não há nada que caracterize o letramento de pessoas com DV, a não ser a leitura tátil. Ainda sobre essa questão, ela defende que as estratégias de alfabetização de crianças cegas precisam ser diferenciadas das estratégias utilizadas para a alfabetização de crianças videntes. Ela tocou

¹³ “A primeira tentativa conhecida no sentido de desenvolver um sistema de leitura para pessoas sem visão ocorreu em 1580, quando letras do alfabeto romano foram gravadas em baixo-relevo, sobre pedacinhos de madeira. Em 1825, Louis Braille inventou um eficiente sistema de leitura e escrita para cegos, que leva seu nome e ainda hoje é usado no mundo inteiro. O sistema Braille, inscrito em relevo, é explorado por meio do tato. Cada ‘cela’ é formada por um conjunto de seis pontos, permitindo 63 diferentes combinações para obter todos os sinais necessários à escrita: letras do alfabeto, sinais de pontuação, maiúsculas e minúsculas, símbolos de Matemática, Física, Química e notação musical. Os seis pontos são dispostos em duas colunas, com três pontos em cada uma, formando um retângulo, ou ‘cela’ de 6 milímetros de altura por 2 de largura. Para facilitar sua identificação, os pontos são numerados” (GIL, 2000, p. 42-43).

¹⁴ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada em Fortaleza em 1º nov. 2013.

nesse ponto ao comentar, em uma de nossas observações participantes, a respeito da questão problemática de como a inclusão tem sido feita nas escolas para as crianças cegas. Contou-nos sobre a dificuldade de uma professora com trinta/quarenta alunos em uma sala poder trabalhar com e alfabetizar uma criança cega. Relatou-nos o exemplo de uma educadora que usou a estratégia de colocar várias revistas espalhadas na sala para que as crianças procurassem palavras com a letra “J”. Com relação a isso, ela suscita o seguinte questionamento: “Como ficou a criança cega nessa atividade?”.

Quanto ao papel que a leitura e a escrita ocupam em sua vida, Angélica afirma que representam o seu ganha pão, a possibilidade de conseguir um emprego e, em seu caso específico, a possibilidade de ser professora, sonho que tinha desde criança. A possibilidade de conseguir representar a leitura e a escrita de maneira formal foi uma alegria muito grande, algo gratificante. Segundo Angélica, esse poder representar formalmente significou a superação/quebra de uma pressuposição existente na realidade em que ela se inseria, qual seja, a de que “um cego não ia para a escola”.

Utiliza como instrumentos para ler e escrever o computador¹⁵, o Braille, os amigos e o telefone celular. Quando fala sobre esses instrumentos, Angélica levanta dois pontos. O primeiro diz respeito às facilidades e à liberdade que o computador traz para as suas atividades de leitura e de escrita; o segundo diz respeito à dependência constante que Angélica diz sentir em relação às pessoas para a realização de atividades que envolvem a leitura e a escrita, numa perspectiva de tirar a sua liberdade: “Se eu não depender do computador, eu dependo que alguém passe o livro para o Braille, porque eu não posso chegar numa livraria e comprar um livro, né?”. Em resumo, a participante deixa manifesto que, mesmo com a utilização desses artefatos e com as tecnologias, “as coisas para as pessoas cegas são mais difíceis” e mais demoradas se comparadas à realidade de pessoas videntes.

Angélica costuma ler romances históricos, artigos científicos, principalmente os que se referem à educação de cegos, livros teóricos (cita as obras de Paulo Freire. Chegou a ler aproximadamente quinze livros dele para a sua dissertação). Para realizar essa leitura, utiliza o computador, caso a obra não esteja em Braille. Citou os romances *Meu pé de laranja lima*, *Senhora*, *O cortiço*, os quais leu em Braille. Segundo Angélica, é importante acrescentar que os livros considerados como clássicos da literatura são mais fáceis de serem encontrados

¹⁵ A utilização de computadores e celulares pelas pessoas cegas é viabilizada pelos leitores de tela. Estes fazem a leitura de tudo o que se encontra na tela para que o/a usuário/a tenha contato com a informação por meio do sentido da audição.

em Braille; já a literatura mais recente só é possível ter acesso a ela pelo computador, pois não consegue encontrá-la em Braille.

Sobre a escrita, Angélica relatou como atividades as postagens que faz no Facebook, a elaboração de planos de aula e a escrita de textos para os alunos. Para essas atividades, utiliza-se do Braille, do computador e do telefone celular. É importante observar que, ao perguntar sobre os instrumentos que utiliza para escrever, Angélica fala do Braille, do computador e do telefone celular, mas, na verdade, ela usa o que estiver à sua frente, ao seu alcance, o que estiver disponível de maneira acessível para que possa entrar em contato com a escrita e produzir a informação de que necessita. Por exemplo, costuma escrever mais no computador devido à necessidade de imprimir o material em Braille. Ainda sobre a questão do uso dos artefatos, Angélica comenta que, quando trabalha com menino pequeno, só utiliza o Braille, pois teme que, ao conhecer o computador, a criança não mais se interesse pelo Braille.

Leda:

“Eu acredito que letramento seja todo meio de leitura ou de escrita onde as pessoas recebam as informações, né? E onde também elas possam dar suas informações, possam emitir seus pareceres, seus sentimentos, suas identidades, suas críticas, seus radicalismos, suas frustrações, suas dores, seus gemidos.”

(Leda)

A leitura, na concepção de Leda, é algo que vai além do Braille, dos livros, dos cadernos, das letras e dos desenhos. Trata-se de algo muito amplo, que abrange fatores que estão além daqueles com os quais costumamos conviver. A leitura é um meio de se informar, de transmitir informação. Enfim, “[...] a leitura é qualquer coisa que possa representar alguma coisa de todas as formas possíveis e impossíveis”. Leda acredita que todo ser humano que não tem contato com a leitura e com a escrita é alienado. Toda pessoa que lê é mais contundente. “Os cegos, quanto menos leem e escrevem, mais alienados ficam”.

Tem o computador e o Braille como os únicos meios para realizar sua escrita, diferentemente das pessoas videntes, que ela acredita que podem representar a escrita através de muitos outros meios, tanto para se fazerem entender como para entender outras pessoas.

O entendimento de Leda sobre ler e escrever divide-se entre o antes e o depois de seu conhecimento do que ela chama de tecnologias. Antes de conhecê-las, considerava que não tinha uma reflexão sobre o tema e entendia que ler e escrever, a partir de sua realidade como cega, era saber Braille usando a reglete e o punção¹⁶ e, depois, a máquina¹⁷. Após o conhecimento das tecnologias, os atos de ler e de escrever passam a ser entendidos como atividades desenvolvidas para conseguir expressar as informações, as críticas e o que se pensa.

Letramento, para Leda, é algo amplo, que está além da leitura e da escrita “propriamente ditas”; é toda forma de expressão tanto indo como vindo. É importante dizer que Leda acredita que encontramos o letramento inclusive em locais onde as pessoas não sabem ler e escrever, uma vez que o letramento está presente em gestos, sentimentos e comportamentos. É possível encontrar o letramento na maneira como se comunicam pessoas com paralisia cerebral, pessoas surdo-cegas e pessoas que só se comunicam com um olho. Para Leda, enquanto há vida, há letramento. “Se a pessoa não tem nada, ela morreu. Eu acho que você só perde o letramento quando você morre. E olhe lá se as pessoas não considerarem os espíritos formas de letramento”.

Sobre o letramento de pessoas com deficiência visual, Leda considera-o um pouco mais limitado se comparado com o letramento de indivíduos que enxergam. O motivo para essa limitação estaria em aspectos como: a pouca informação disponibilizada para os sujeitos cegos; o fato de as informações serem sempre mediadas de maneira pouco acessível; mesmo para conseguir algo mediado, necessita-se da “misericórdia” alheia. Por esses motivos, Leda considera o letramento de pessoas cegas limitado: “[...] a gente tem tudo pela metade, então, eu creio que, quando não é pleno, é ruim”. Para ela, a cegueira é um dos tipos de deficiência que mais prejudica. Leda considera que as pessoas cegas são prejudicadas, principalmente no campo educacional, “[...] por causa dessa história desse tal desse letramento aí, dessa palavra aí que esse povo inventou”. Acreditamos que, na verdade, o desabafo, o cansaço, a indignação e a revolta de Leda dirigem-se não ao que entendemos por letramento em nosso trabalho, mas à forma como se dá o seu acesso e o das demais pessoas cegas a esse letramento (ou não).

Outra concepção de Leda sobre o letramento está em seu posicionamento quanto à impossibilidade de um letramento bem-feito, enquanto não existir uma total liberdade para o

¹⁶ A reglete e o punção são os instrumentos utilizados para a escrita em Braille. A reglete (placa de metal com orifícios em uma de suas faces) funciona como o suporte sobre o qual se coloca o papel para escrever, e o punção (instrumento semelhante a uma agulha, mas com a extremidade arredondada) é o artefato usado para pressionar o papel contra os orifícios da reglete. A extremidade arredondada do punção tem como finalidade apenas marcar, não perfurar o papel.

¹⁷ A máquina a que Leda refere-se é a máquina Perkins. “O sistema Braille pode ser escrito com dois tipos de equipamento: o conjunto manual de reglete e punção e a máquina de datilografia (Perkins – Braille), que começou a ser produzida no Brasil em 1999” (GIL, 2000, p. 42-43).

acesso à leitura e à escrita da pessoa cega. A participante afirma que, na verdade, o termo letramento lhe é indiferente. A nomenclatura muda, mas permanecem as mesmas dificuldades no acesso a esse letramento para as pessoas cegas. Sobre esse aspecto, ela comentou que, no local em que trabalha, “[...] a maioria dos alunos não tinha computador, *mas também não podem usar o Braille*”. A linguagem muda, por exemplo, por meio de alterações no vocabulário, porém a situação dos deficientes visuais permanece a mesma. Em um posicionamento semelhante ao de Angélica, Leda acredita que a alfabetização de crianças cegas mediante o computador pode até ser possível, todavia a criança teria dificuldades irreparáveis. “Eu vejo a informática para alfabetizar como uma coisa tão distante, o computador deixa uma lacuna. Existe uma questão de intimidade, de toque que existe com o Braille, mas não tem com o computador”.

A leitura e a escrita encontram-se centradas em muitas das situações em que Leda está inserida, como no trabalho, no dia a dia e nos afazeres domésticos. Faz questão de enfatizar que esse papel que a leitura e a escrita ocupam em sua vida realiza-se em Braille. Ela os complementa, sim, com outros meios, mas o Braille é essencial e está sempre em primeiro lugar em qualquer situação na qual precise se expressar. Mesmo com a possibilidade de obter a informação por intermédio de outros recursos, gosta de ter o seu material em Braille. Dá o exemplo da lista de compras, ainda que a imprima em tinta para que alguém possa ajudá-la, gosta de ter a sua em Braille. A leitura e a escrita em Braille ocuparão um espaço eterno em sua vida. Nesse espaço eterno, o Braille ocupa a posição de uma necessidade que se justifica pela certeza, garantia, sustentação e segurança que esse sistema lhe proporciona, ainda que utilize também as novas tecnologias. É com o Braille, porém, que sente a certeza de que está fazendo a coisa certa.

Utiliza como instrumentos para ler e escrever: tudo o que possa proporcionar-lhe a informação de que necessita, dependendo da prática em que esteja inserida; não utiliza só X ou Y, mas o que estiver mais perto e for mais conveniente; meios que não lhe dão uma completa segurança, mas que são, em muitos momentos, o que de mais conveniente existe para que possa ler e escrever com independência; alguém que leia ou escreva para ela quando se trata de uma situação em que será difícil encontrar de novo uma pessoa que dê a informação de que precisa; tudo o que possa utilizar e que lhe facilite a vida e sua necessidade de se comunicar. Não menciona o nome de nenhum instrumento. Em vez de citá-los, opta por dizer como se sente com relação a eles (ou com relação à falta deles). Interpretamos essa posição como parte de sua crítica sobre a falta de acesso aos instrumentos de que necessita no momento em que precisa. Uma crítica recorrente, na maioria dos momentos em que estivemos com Leda, centrou-se

exatamente na falta de acesso aos instrumentos que viabilizam o letramento das pessoas cegas: não há disponibilização/ensino do Braille, tampouco há computadores com leitor de tela¹⁸ nas escolas. Por tudo isso, não pode trabalhar da forma como gostaria durante suas aulas. A maioria das escolas tem computador, mas neles não há leitores de telas, apenas o sistema Dosvox¹⁹, que, em sua opinião, é muito iniciante. Os professores usam o reglete e a punção de qualquer jeito, e isso não estimula o cego para a leitura e a escrita nesse sistema; a maioria dos alunos não tem computador, mas também não pode usar o Braille. No entanto, a partir do estudo de nosso material de campo, podemos apontar como instrumentos que utiliza para ler e escrever: o Braille, o computador e a ajuda de pessoas que leem para ela, ou seja, de leitores²⁰.

Leda também não fala sobre o que lê. Em vez disso, mais uma vez, ela faz uma reivindicação sobre o que gostaria de ler, mas que não lhe é possível devido à falta de materiais disponíveis e acessíveis para cegos.

Eu leio um pouco de tudo. Ou, então, leio o que me dão. Não leio o que eu posso, eu leio o que me dão, né? Eu leria o que eu posso se eu pegasse um livro hoje na livraria e eu lesse o que eu quisesse, né? Então, às vezes, eu leio o que o povo quer, às vezes, eu leio o que eu quero, mas nem tudo o que eu posso e que eu gostaria²¹.

A partir de outros momentos em que estivemos com Leda, pudemos identificar o seguinte sobre suas atividades de leitura: busca de textos na internet para o trabalho em sala de aula; trabalho em suas turmas de Educação para Jovens e Adultos (EJA) com textos do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), como textos de autoajuda e de Clarice Lispector (recorre à internet para a busca desse material); leitura dos livros que seu filho lê na escola (compra o livro em tinta, faz o escaneamento e o lê com o computador, por meio dos leitores de tela); leituras de material relacionado à especialização que estava fazendo em Atendimento

¹⁸ “Um leitor de tela é um programa que, interagindo com o Sistema Operacional do Computador, captura toda e qualquer informação apresentada na forma de texto e a transforma em uma resposta falada utilizando um sintetizador de voz. Deste modo, o usuário pode ouvir tudo o que está sendo mostrado, conforme navega pelo sistema e/ou utiliza os comandos do programa” (FUNDAÇÃO BRADESCO).

¹⁹ “O Dosvox vem sendo desenvolvido desde 1993 pelo NCE – Núcleo de Computação Eletrônica da UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro), sob a coordenação do professor José Antônio Borges. A idéia de desenvolver tal programa evoluiu a partir do trabalho de um aluno do aludido professor com deficiência visual. O Dosvox é uma interface especializada que se comunica com o usuário, em português, por meio de síntese de voz, viabilizando, desse modo, o uso de computadores por deficientes visuais. Disponibiliza um sistema completo, incluindo desde edição de textos, jogos, *browser* para navegação na Internet e utilitários. Uma das principais características desse sistema é que ele foi desenvolvido com tecnologia totalmente nacional, sendo o primeiro sistema comercial a sintetizar vocalmente textos genéricos na língua portuguesa. Tanto o *software* quanto o *hardware* são projetos originais, de baixa complexidade, adequados à nossa realidade” (BRASIL, 2009, p. 75).

²⁰ São denominados/as como leitores/as aqueles/as que fazem a leitura e/ou a audiodescrição de informações escritas/imagéticas para pessoas com DV ou para outras pessoas que necessitem dessa atividade. Para mais informações sobre o que vem a ser essa atividade, sugerimos a leitura de Lima e Soares (2014).

²¹ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada em Fortaleza em 24 set. 2012.

Educacional Especializado (AEE) (o curso é a distância, via internet; dessa forma, realiza todas as atividades pelo computador); leitura de textos diversos em Braille durante as atividades como professora, para a explicação de conteúdos de gramática.

Com relação à escrita, Leda enfatiza a diferença entre a possibilidade de escrever o que quer e a (im)possibilidade de ler o que quer. A escrita depende das necessidades e motivações pessoais de Leda; é mais fácil ter acessibilidade com relação a ela, diferentemente do que ocorre com a leitura. No tocante à leitura, a dependência e a falta de acessibilidade são maiores. A participante elenca como atividades de escrita de seu cotidiano o envio de atividades de ensino para os alunos via correio eletrônico; a preparação de aulas com o uso do computador por meio do sistema Dosvox, do leitor de tela Jaws²² e do programa de edição de textos Word; escrita de trabalhos relacionados à pós-graduação que estava cursando em AEE; lista de compras; comentários sobre as correções das atividades dos alunos. Realiza essas atividades tanto com o computador como por meio do Braille. Observamos que, se as aulas que vai preparar são mais extensas, dá preferência ao uso do computador. Realiza também atividades de leitura e de escrita, como o uso de *e-mails*, pesquisas na internet e distribuição de materiais digitalizados ou gravados com os/as amigos/as cegos/as.

Neide:

“Já a educação mais progressista, dentro de uma visão mais libertadora, trabalha essa leitura dentro da vida. Então, para mim, letramento é isso daí.”

(Neide)

A leitura e a escrita estão, conforme Neide, para além do codificar e do decodificar. Elas extrapolam a possibilidade de ter acesso a um código; significam a oportunidade de alcançar e interpretar o mundo, os textos e a realidade. Neide, na qualidade de alfabetizadora, entende as atividades de ler e de escrever como um trabalho de alfabetização que não se dá de maneira mecânica ou decorativa, mas de maneira interpretativa, como processos que se

²² “O Jaws foi lançado em 1989 por Ted Henter, um ex-motociclista que perdeu a visão em um acidente em 1978. Em 1985, Henter, juntamente com Bill Joyce, fundou a Henter-Joyce Corporation, em St. Petersburg, Flórida. [...] O Jaws constitui-se de um leitor de tela interagindo com o sistema operacional Windows, verbalizando todos os eventos que ocorrem no computador. Por meio desse programa, qualquer usuário com deficiência visual pode utilizar o computador, através de teclas de atalho. A velocidade de leitura pode ser ajustável conforme a preferência de cada usuário” (BRASIL, 2009, p. 14).

trabalham a partir das palavras do cotidiano da criança. Ela atenta para o fato de que a leitura e a escrita são processos um pouco diferentes para uma criança cega, pois ela lê através do tato, sendo, pois, uma leitura analítica, ou seja, uma leitura que vai da parte para o todo. Ao trabalhar a leitura e a escrita com as crianças cegas, faz-se necessário aproveitar as vivências e as experiências delas, levando em consideração que não se trata de algo mecânico, mas da possibilidade de ler o mundo, de interpretar o mundo. Em sua opinião, para escrever, é necessário usar a criatividade, bem como as vivências de mundo.

Sobre o letramento de pessoas com deficiência visual, este não seria diferente, em termos cognitivos, do letramento de pessoas videntes. A diferença entre o letramento de uma pessoa cega e o de uma vidente consistiria na metodologia. Na verdade, ela não acredita que exista uma concepção de letramento específica para as pessoas com deficiência visual, mas metodologias para a aquisição da leitura e da escrita diferenciadas, em uma comparação entre cegos/as e videntes. Ao falar sobre essa questão, Neide chama a atenção para o acesso a este letramento no tocante às pessoas cegas. Ao referir-se a esse ponto, discorre sobre a distinção que, para ela, existe entre cegos e videntes: “[...] o acesso à leitura dele é restrito, não é exatamente porque ele seja cego, é porque nós vivemos numa sociedade, e é porque é cego, claro, mas eu digo que a sociedade não proporciona as condições favoráveis para ele ler, né? Mas, em termos de capacidade, de potencial [...]”.

Com relação ao significado da leitura e da escrita em sua vida, Neide atribui a elas um papel extraordinário. Para falar desse papel, ela refere-se à entrada da escrita na história da humanidade. Para Neide, da mesma maneira que a história da humanidade divide-se em pré-história e história, assim também se organiza a história particular das pessoas:

Então, assim, a pré-história é tudo que vem antes da escrita, não é isso? Da invenção da escrita, não é assim? Depois a história. Eu acho que é assim que funciona com a vida da gente. Minha história de vida começou de fato e de direito a partir do momento em que eu entrei na escola, entendeu? Assim, foi aí que eu tive contato com a leitura, com o mundo das letras²³.

O papel da leitura e da escrita associa-se, para Neide, a questões como oportunidade de vida, ingresso ao mundo do conhecimento e intelectual. Não ter o contato com a leitura e com a escrita significa ter uma vida limitada, pois são o maior canal e porta de entrada para o conhecimento. Trata-se de um conhecimento que o ser humano precisa para viver, algo essencial. “É claro que tem o conhecimento [...] que é a vivência, né? O saber

²³ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada em Fortaleza em 17 set. 2012.

popular é essencial, [...] não tenha dúvida. Mas, assim, é que o mundo da leitura e da escrita são uma porta de entrada para o conhecimento mais formal, né?”.

Utiliza, com mais frequência, como instrumentos para ler e escrever, o Braille e o computador. É importante mencionar que, ao falar sobre esses instrumentos, Neide chama a atenção para a limitação que há de materiais em Braille e a falta de acervo para compra que atenda às necessidades de leitura das pessoas cegas. De uma maneira geral, cita-nos como leitura: livros, jornais e revistas. Mais especificamente, ela nos relata a respeito da leitura de romances (falou do livro *Senhora*, de José de Alencar, e do *O quinze*, de Rachel de Queiroz, os quais não pôde ler durante a adolescência): o livro *O mundo de Sofia*, livros de Danielle Still e de autores americanos, livros espíritas, livros da área da educação (porque é a ferramenta que trabalha em seu dia a dia), revistas e jornais (gosta de ler coisas da atualidade), revistas digitalizadas que amigos enviam para ela, livros de História, leitura sobre assuntos de curiosidade e receitas culinárias (embora não goste de cozinhar). Para entrar em contato com a maioria desses materiais, Neide diz utilizar, preferencialmente, o computador. Ela e muitos colegas participam de lista de livros, por exemplo, a *Viciados em livros*, por meio da qual socializam material digitalizado. “Eu encontro uma pessoa na internet e peço um livro X. Se ela tiver, tudo bem; se estiver digitalizado, tudo bem. Também hoje a fonte que eu tenho mais assim a meu favor hoje ainda é o computador, mesmo com o Braille”. Ao terminar sua exposição sobre esse ponto, ela realça que o computador é o que está mais perto e favorável, mas que ainda prefere o livro em Braille.

Quanto às suas atividades de escrita, Neide comentou que, no momento, escrevia muito pouco; no entanto, ao ser informada de que se tratava de todas as situações de que ela pudesse se lembrar que envolvessem a escrita, ela começou a enumerar várias situações, como *e-mails*, *sites* de conversação como o MSN Messenger, Facebook (“sem saber mesmo, dando cabeçadas”), preparação de palestras ou da fala de alguma apresentação que venha a fazer, preparação das aulas (“Eu gosto de elaborar meus textos”), preparação de atividades de sorobã²⁴ (faz no computador e depois as passa para o Braille). Ela cita ainda atividades de escrita relacionadas a seu trabalho nas quais utiliza, preferencialmente, o Braille, são elas: a preparação e a correção de apostilas para cursos de formação continuada para professores (todo o material distribuído está em Braille) e o curso de formação continuada de Matemática

²⁴ “O sorobã, ou ábaco, é um instrumento usado tradicionalmente no Japão para fazer cálculos matemáticos (muito antes das maquininhas eletrônicas). Ele torna possível realizar as operações matemáticas (adição, subtração, multiplicação, divisão, radiciação e potenciação) com rapidez e eficácia. Além disso, é um objeto de baixo custo e grande durabilidade. No Brasil, o sorobã foi adaptado para o uso de deficientes visuais em 1949, e é hoje adotado em todo o país” (GIL, 2000, p. 48).

(Matemática para cegos). Sobre esses cursos, todo o material que Neide e suas colegas preparam, corrigem e distribuem está em Braille.

Ainda no campo do trabalho, Neide realiza atividades tanto em Braille como no computador, dependendo dos objetivos que queira atingir e das práticas em que esteja inserida:

[...] tipo assim, com meus alunos, eu tenho momentos de Braille e tenho momentos de computador. Com os alunos que precisam ser reabilitados, é lógico que eu vou usar o Braille, né? Vai ter alunos que querem aprender informática, aí pronto, aí entra o computador, não tem como²⁵.

Sobre esse último ponto, mesmo com estudantes que procuram o Centro 1²⁶ com o objetivo de aprender a usar o computador, ela faz questão de enfatizar o uso e a importância do Braille: “[...] mesmo o aluno que vem para cá aprender a mexer no computador, eu sempre bato na tecla, entendeu? ‘Você tem que ler é no Braille, você tem que gostar do Braille. Você tem que usar não só o computador, mas o Braille’”²⁷. Ao falar sobre essa sua relação com a leitura e com a escrita, Neide acredita que “ainda podia melhorar”. Considera que se acomodou um pouco quanto à leitura e atribui essa acomodação ao fato de ter tido pouco acesso à leitura durante a sua infância, por conta tanto da escassez de material em Braille como pela falta de incentivo na escola. Sente que não tinha o hábito da leitura; algo que está em construção em sua vida, atribuindo essa construção às facilidades advindas do computador, o qual trouxe muitas facilidades no acesso à informação e à comunicação para a vida dela e das pessoas cegas.

Liana:

“[...] ela²⁸ conta essa história porque ela diz que, quando eu era pequena, que eu levava minhas tarefas para casa, né, ela dizia que não sabia ler, e eu dizia: ‘Como é que pode, a

²⁵ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada em Fortaleza em 17 set. 2012.

²⁶ Com o intuito de preservar os nomes das instituições nas quais atuam os/as participantes, optamos por colocar nomes fictícios. Dessa forma, *Tempo de inclusão* trata-se de um nome fictício dado ao local onde Neide trabalha. Sendo assim, sempre que tal instituição for mencionada neste texto, será codificada como *Tempo de inclusão*.

²⁷ Nesses casos, para que o aluno possa ter contato tanto com o Braille como com o computador, Neide cita os exemplos de algumas atividades, como: entrega de textos pequenos em Braille para que o/a aluno/a possa digitá-los no computador; trabalho de leitura com textos em Braille e depois trabalho com jogos eletrônicos de computador; apresentação de jogos do Dosvox e escrita de palavras que apareciam no jogo, aquelas que apresentavam menos dificuldade fonética para a criança, tanto no computador como no Braille. Sua intenção com essas atividades é estabelecer e mostrar ao/à cego/a a possibilidade da relação entre o Braille e o computador.

²⁸ Referência à mãe de Liana.

senhora é muito burra, porque uma professora que não sabe ler [...]’. Porque, quando eu era pequena, eu não entendia por que que ela era professora e não sabia ler *o papel que eu levava para casa*, entendeu? Aí ela disse que tinha muita vergonha dessa história e por isso que ela foi fazer o curso²⁹.”

(Liana)

A epígrafe com a qual iniciamos a apresentação de Liana nos dá uma amostra sobre as múltiplas perspectivas a partir das quais podemos entender e vivenciar o que se concebe por leitura. A vivência e o entendimento sobre leitura que Liana constrói conformam-se dentro de sua realidade corporal como pessoa cega. As primeiras referências que constrói e registra sobre o que é a leitura e como se vivencia essa leitura vêm do contato com um papel cheio de furinhos nos quais ela podia tocar e sentir a leitura na pontinha dos dedos; um papel que ela levava para a casa e que a mãe, mesmo sendo professora, não sabia ler. É a partir de tal realidade que Liana apresenta o tocar nas palavras como um de seus entendimentos sobre a leitura: “Ler é tocar nas palavras”.

Atrelado a essa concepção está o posicionamento de Liana concernente ao acesso à informação por meio do computador não como uma leitura, mas como um acesso ao conhecimento por meio da audição. A justificativa para esse fato centra-se na questão de que o contato com a leitura mediante o computador acontece através da escuta das palavras, e não do tocá-las. Devido a isso, ela não considera que o contato com a informação por intermédio do computador possa ser considerado como uma leitura. No entanto, ao mesmo tempo, afirma que há uma distinção entre a compreensão leitora de quando se escuta as palavras e a compreensão de quando se toca nas palavras. O tocar nas palavras proporciona uma compreensão total e é por meio desse contato tátil que se aprende a escrever correto, com coesão e coerência. Uma vez que o cego lê pouco, ele escreve mal. Considera, pois, sua escrita em língua espanhola³⁰ como ruim, na realidade, péssima, pelo fato de não ler (não tocar nas palavras) em espanhol, mas somente escutar essa língua estrangeira. Daí advém sua concepção de o acesso ao conhecimento por meio da audição não ser considerado como uma leitura.

²⁹ Referência ao curso de Braille.

³⁰ Conforme leremos mais adiante, Liana, à época da pesquisa, cursava Letras Português/Espanhol na IES A.

Ao falar sobre o letramento de pessoas com deficiência visual, Liana entende que ele significa a possibilidade de contato com materiais por meio do Braille e do computador, embora, em um primeiro momento, esse letramento seria somente o Braille. Por outro lado, acredita que não estaria no semestre da faculdade em que se encontra se não fosse pelo computador. Mesmo sendo uma aficionada e defensora do Braille, tem consciência de que ele não é a “única saída para os seus estudos”. “[...] ninguém vive só de Braille. Tem aquele negócio da Bíblia que diz que nem só de pão vive o homem: nem só de Braille vive o cego”. Mesmo apresentando essa posição, Liana reclama da falta de livros de seu interesse em Braille e levanta uma questão – que é também reivindicada no *site* brasileiro do movimento pelo *Livro acessível* – sobre o fato de as instituições no país que realizam as transcrições de livros para o Braille não se preocuparem com o que, de fato, é de interesse das pessoas cegas: “[...] eu li o *Código da Vinci*; está, enfim, em áudio, eu ouvi, né? Vamos classificar. Depois, logo em seguida chegou, o *Código da Vinci* em Braille. Aí eu li de novo. Eu queria ler em Braille”.

Com relação a seu entendimento sobre saber ler e escrever, primeiramente, ela acredita que são, ainda, saberes privilegiados em se tratando de um país como o Brasil. Possuir esses saberes proporciona um acesso muito pertinente para se inserir no mundo e para as informações básicas do dia a dia. “Acho que é uma forma de você viver na sociedade contemporânea onde a gente vive”. Sua concepção quanto a “escrever mal” associa-se à “[...] ortografia errada, falta de coerência, falta de você saber fazer uma construção correta de uma frase, de você saber conjugar um verbo, assim, saber escrever o verbo na conjugação correta em que ele tem que estar, essas coisas”. É dentro dessa concepção que afirma escrever mal. Sua má escrita relaciona-se à pouca leitura em Braille, ou seja, à falta de contato com o suporte que oferece a possibilidade de entrar em contato com a ortografia das palavras.

Para Liana, a leitura ocupa um espaço de paixão, de encantamento e de uma presença muito forte e constante, enquanto a escrita ocupará espaços relacionados ao campo do trabalho e dos estudos, campos esses que ela associa à necessidade e à obrigação.

Sobre os instrumentos que utiliza para ler e escrever, Liana centra-se em sua prática de letramento acadêmico. De modo semelhante a Leda, afirma utilizar tudo o que lhe permita entrar em contato com a informação escrita. O computador, leitores/as ocasionais e anotações de aulas que faz em Braille. Para conseguir, por exemplo, o material escrito da faculdade, ela adquire materiais impressos (livros e fotocópias) para a sua consequente digitalização; pede a ajuda de professores/as para conseguir a disponibilização de livros no formato digital (só tem êxito com poucas editoras); contato com algumas obras literárias por meio de filmes cujas legendas uma amiga lê para ela.

Com relação a suas atividades de leitura, Liana reitera sua paixão pela literatura, o que inclui a leitura de livros que perpassam Cervantes, Gabriel García Márquez e outros autores clássicos da literatura espanhola e hispano-americana, bem como Paulo Coelho, Dostoiévski, Tolstói, Dan Brown e Erico Verissimo. Quando conversamos com Liana, ela estava lendo o romance *O tempo e o vento* e, paralelamente, lia livros sobre maçonaria, pois estava pensando em escrever o seu trabalho de conclusão de curso sobre seitas e sociedades secretas na literatura. Ela diz ler tudo o que a atrai, sem preconceitos. Para a realização desse trabalho, utiliza-se do Braille (muito raramente), de livros em tinta, a partir dos quais realiza a digitalização, e do computador, que lhe possibilita entrar em contato com todo esse material escrito por meio da audição. Gosta também e faz uso constante dos audiolivros. Praticamente, a maioria dos livros paradidáticos de seu ensino médio e os romances da faculdade que “leu” foi utilizando os audiolivros. Somente os livros que não encontrou em áudio é que os adquiriu impressos para depois os digitalizar.

Desde que ingressou no curso de espanhol, procura adquirir livros da literatura dessa língua nesse formato. Mesmo assim, ela chama a atenção para a dificuldade em encontrar audiolivros na íntegra (geralmente os encontra como leituras graduadas, ou seja, adaptadas). Ela comentou que se preocupa em não ter contato com os livros na íntegra, ao contrário de seus colegas. Outras inquietações suas relacionam-se à realização de futuros concursos e à dificuldade que terá pelo fato de não ter tido contato na íntegra com muitas das obras trabalhadas em sua graduação; teve também dificuldade com relação a sistematizar os materiais e bibliografias trabalhados em seu curso, o que gerou, em muitos momentos, o não acompanhamento da disciplina a contento. Em resumo, para Liana, a leitura na graduação é bem mais difícil. É totalmente diferente da do ensino médio. No ensino médio, “ainda dá para levar”, pois ainda é possível conseguir material. “Até o ensino médio, as coisas andam. Tem o *Tempo de inclusão*, mas depois as coisas se complicam. Você tem que se virar”.

Sobre a escrita: escreve projetos por conta de seu trabalho no *Espaço de Cultura Ceará*; pesquisas que faz na internet (sistematização do que encontrou); trabalhos para a faculdade; *e-mails* para mandar recados; mensagem de celular durante a aula, quando não pode falar com a pessoa face a face; anotação de recado no celular; notas de aula. Para a realização dessas atividades, costuma usar o Braille somente na faculdade ou em reuniões de trabalho. Quando se trata de um professor que traz uma grande quantidade de informação em pouco tempo, ela prefere escrever pelo computador, pois é mais rápida com esse instrumento; quando se trata de um docente cujas aulas são mais concisas, prefere o Braille (caso ela use o computador nesse tipo de aula, é para ler, e não para escrever). Ao falar sobre suas atividades

de escrita, bem como sobre os instrumentos para realizar essas tarefas, Liana fez questão de pontuar que tem paixão pela leitura, mas não gosta de escrever.

Além das atividades de leitura e de escrita relatadas, incluímos ainda a revisão de textos em Braille; realização de audiodescrição e de consultoria de audiodescrições; digitalização do acervo do *Memórias do Ceará*; preparação de aulas; contato com obras cinematográficas (adora cinema); comparações entre obras que está lendo e filmes adaptados dessas obras; troca de livros digitalizados.

É importante concluirmos esta apresentação sobre Liana chamando a atenção para o fato de que, em vários momentos de nossas conversas com ela, a instituição na qual ela estuda(va) encontrou-se presente em muitas de suas falas, por meio de relatos sobre a (in)acessibilidade do curso como instituição, dos/as professores/as, de colegas e de materiais de que necessitava para os seus estudos. Acreditamos que isso se deve ao fato de Liana ser estudante do curso no qual atuamos na docência, tendo trabalhado com ela em cinco disciplinas. Relatar-nos sobre sua maneira de vivenciar a graduação seria uma forma de desabafo, além de uma maneira de fazer suas reivindicações, na esperança de que a situação possa vir a mudar. Além disso, não deixou de ser, também, uma maneira de Liana apontar-nos as várias deficiências as quais a submetemos durante nossa relação aluna e professora.

Tito:

“[...] a informação hoje é a aldeia global. Global aí de globo terrestre, não da dona do plim plim, chamada Rede Globo. Então, como a informação, por exemplo, Bia, acontecimentos que estão se realizando lá na Grécia que a mídia burguesa faz questão de mostrar distorcidos; eu tenho em tempo real por companheiros meus que moram lá. Então, o computador me permite isso, como me permite também veicular as minhas notícias, as minhas informações. Então, percebo que o computador ele te coloca uma comunicação de mão dupla, acho que isso é muito importante.”

(Tito)

Ao falar sobre leitura e escrita, Tito entende que há uma parte que engloba a linguagem oral e outra que engloba a linguagem escrita. A linguagem escrita é a linguagem padrão, a que apresenta determinações já estabelecidas, enquanto que a oral apresenta mais recursos que a leitura e a escrita. A linguagem oral divide-se em culta e em popular. Na perspectiva de Tito, a leitura e a escrita apresentam vários ângulos e âmbitos. Se falamos de escrita, vários ângulos desde uma perspectiva da grafia; se falamos em leitura, vários âmbitos que vão da leitura de textos à leitura de imagens e de áudios. Tito concebe a leitura como algo que não se restringe ao código escrito.

Sobre o letramento, entende-o como processo de leitura e de escrita bastante amplo que perpassa do áudio às imagens; “o letramento hoje, na era da informática, é bem mais amplo do que antes”, uma vez que, sob posse de uma máquina, pode-se ter acesso a textos, músicas e fotos onde quer que se esteja. É, pois, um processo, um ciclo de interação com a leitura e com a escrita bem mais amplo que antigamente. A concepção de Tito sobre o letramento não se restringe especificamente ao texto escrito, menos ainda a suportes específicos. Dentro dessa amplitude é que ele acredita que encontramos o letramento em locais como a universidade, em casa, na rádio que se escuta, na *web* – “[...] tem uma disponibilidade de uma imensa gama de processos de letramento” – e nas redes sociais.

Com relação ao letramento de pessoas com deficiência visual, embora não saiba o Braille, Tito acredita que esse suporte deve ser o primeiro momento de letramento da pessoa que nasce cega. Um posicionamento recorrente, conforme já apontamos e seguiremos observando mais à frente nas falas dos/as participantes.

Quanto ao papel da leitura e da escrita, para Tito, elas atualmente se realizam, de maneira quase que exclusiva, mediante o computador e apresentam graus de destaque em sua vida. Considera que elas desempenham um papel importante, uma vez que é por meio delas que se efetiva o seu processo de comunicação com as pessoas.

Tito apresenta-nos uma gama extensa e variada de atividades suas que envolvem a leitura e a escrita. No âmbito das atividades acadêmicas, ministra cursos sobre *Dosvox* e sobre tecnologia assistiva através do Projeto *Acessibilidade*; à época da pesquisa, estava realizando leituras dos materiais da disciplina *Formação Intercultural*, os quais eram enviados pela professora via *e-mail*; atendimento a alunos na *Acessibilidade para tod@s*³¹ na área da informática. Ao falar sobre as atividades pessoais e de lazer que envolvem a leitura e a escrita,

³¹ Conforme já informado, com o intuito de preservar os nomes das instituições nas quais atuam os/as participantes, optamos por colocar nomes fictícios. Dessa forma, *Acessibilidade para tod@s* trata-se de um nome fictício dado ao local onde Tito atua como bolsista. Por essa instituição aparecer em outros momentos na tese, viremos sempre a denominá-la como *Acessibilidade para tod@s*.

Tito cita a elaboração de uma página eletrônica intitulada *Autonomia Cultural*, na qual encontramos um pouco sobre sua biografia, poesias que compôs e poesias das quais gosta; a participação em listas técnicas na internet que discutem sobre o NVDA³², o Linux acessível e o Dosvox; a leitura de materiais sobre programação na área da informática. Além disso, há ainda as atividades relacionadas ao movimento *Ciclo Vida*. “Uma outra parte de mim que talvez você não conheça é que eu faço parte de movimentos libertários como o Ciclo Vida”. Além de postar informações em sua *homepage* particular sobre esse movimento, realiza a venda de DVDs e de livros de prosa e poesia de integrantes do movimento.

Dentro desse veio de movimentos libertários, conforme ele mesmo intitula, Tito teve participação no movimento do livro acessível por meio da divulgação, nas listas em que participava, de abaixo-assinado sobre o movimento (tanto fazia a coleta de assinaturas, como divulgava o abaixo-assinado). Uma observação importante é que, entre os livros e materiais gerais que ele lê no computador, tem preferência pelo livro digitalizado: “[...] enquanto leitor, enquanto estudante, enquanto pessoa que se envolve com vários letramentos, eu uso o livro digitalizado”.

Para a execução de todas essas atividades, podemos dizer que praticamente todas elas são feitas com o computador. No entanto, em nossas conversas com Tito, encontramos outro meio de que ele se vale para o acesso à leitura, que são os leitores. Ele relatou-nos que gosta muito quando sua companheira lê para ele; da mesma forma, Tito e o sobrinho, Fabiano, costumavam ler juntos. Fabiano sentava-se para ler em voz alta, e Tito escutava. Liam Drummond, Vinicius, Marx, dentre outros autores. Falou também sobre algumas poesias que Fabiano escreveu e sobre poesias que ele próprio já havia escrito.

Diego:

“Se o conhecimento fosse para todos, não fosse aquela coisa tipo: ‘Ah, eu tenho visão, eu tenho computador, tenho dinheiro, eu vou ser, eu vou compilar todo o conhecimento que eu puder. Tu é cego, ou então tu é pobre, ou então tu é, sei lá, tu é da periferia, tu não vai ter acesso por causa

³² “O projeto foi iniciado por Michael Curran, em 2006, mas foi desenvolvida pela NV Access, uma organização australiana sem fins lucrativos. Trata-se de um *software*, com código aberto, para o ambiente Windows, que disponibiliza síntese de voz em diversos idiomas, incluindo o português brasileiro. Além da versão para instalação, possui também uma versão para viagem, que pode ser executada de um CD ou *pen drive*” (BRASIL, 2009, p. 28).

disso'. Não que eu acho que o conhecimento é a coisa; mas deveria pelo menos ser a coisa mais democrática, né? Então, vamos fazer esse conhecimento chegar nas pessoas, né?"

(Diego)

Diego entende a leitura e a escrita como atividades interligadas, não podendo desvincular-se uma da outra. Daí as afirmações de que, se a pessoa lê bem e bastante, conseqüentemente, escreverá bem, ou seja, que o exercício da leitura leva à boa redação. A ação de ler implica decodificar e levar o código para a sua cultura e interpretação cultural; por sua vez, a atividade de escrever implica poder transmitir essa cultura e interpretação cultural. Ler e escrever são, portanto, uma negociação cultural. A escrita é um espelho desfocado daquilo que se leu, é uma manifestação dos sentimentos e das percepções de mundo; manifestação esta feita mediante um código comum com o qual as pessoas podem comunicar-se. Escrever significa representar a sua interpretação, independente do suporte ou do sentido que se utilize para alcançar esse fim, enquanto que ler significa absorver coisas externas que lhe possibilitem realizar essa representação.

Sobre o escrever bem, Diego considera, em alguns momentos, a questão dos erros de português. Faz questão em assinalar que não cometia erros como os de concordância e de plural; errava somente questões de pouca relevância, como a grafia de algumas palavras, devido à sua leitura. A insistência em direcionar sua leitura e escrita às questões relativas ao certo e ao errado encontra-se nas cobranças a que foi submetido na escola. Tais cobranças vieram a lhe causar o que ele denomina de "trauma acadêmico". Embora apresente tais concepções sobre o escrever bem, o saber ler e escrever, para Diego, são aspectos muito relativos, tanto no que dizem respeito ao saber interpretar a leitura como no que dizem respeito ao conseguir transmitir algo por meio da leitura, uma vez que "[...] não existe uma interpretação real, não existe uma interpretação certa, existe uma interpretação eleita para a comunicação [...]". O saber ler e o saber escrever estariam relacionados, pois, a uma atividade de interpretação pessoal.

No que diz respeito ao letramento, este consistiria em uma capacidade não só de conhecer o alfabeto, mas de conseguir "arranjá-lo" de maneira legível e compreensível para que possa existir, de fato, a comunicação por meio desse sistema de escrita. Ou seja, dentro dessa concepção, o letramento apresenta uma associação à palavra escrita, ao alfabeto. Ainda sobre o letramento, Diego entende-o como um fluxo informacional que pode ser ou não

absorvido pelas pessoas; apresenta existência independente delas. Quando se absorve o letramento, pode-se dizer que a pessoa é letrada.

Quanto ao letramento de uma pessoa com deficiência visual, ele é o mesmo que o de uma pessoa vidente, o que muda é a maneira como esse letramento será apreendido e aprendido por quem não tem a visão. Ou seja, o conteúdo que se deseja aprender é o mesmo para todos, a maneira como essa apreensão ocorre é que será diferente para as pessoas cegas. Na verdade, a maneira como se processa a apreensão é distinta para todos os seres humanos. “[...] o 2 + 2 para mim, enquanto vidente ou enquanto deficiente visual, vai ser o mesmo, a maneira que você vai me ensinar, enquanto um deficiente visual, vai ser outra, mas o letramento é o mesmo [...]”.

A leitura e a escrita são atividades das quais Diego gosta bastante, mesmo levando em conta as modificações necessárias para que possa entrar em contato com elas. Entende-as como maneiras de perceber, interpretar e manifestar o que está à sua volta. A leitura e a escrita ocupam um papel de ação diante do mundo, e não simplesmente de habilidades adquiridas. No que se refere ao papel da leitura em sua vida, o participante afirma haver uma perspectiva de interpretação e de interação com o mundo, quando diz, por exemplo, que a leitura é um ato de degustação e de compartilhamento daquilo com que se trava contato.

[...] porque ler não é só você pegar um papel e ler, né, você está vendo uma pessoa, você está lendo aquela pessoa, você está vendo um poste, você está lendo um poste, né. Uma leitura não é só uma leitura de letras. Você lê o ambiente, você lê as pessoas, você lê inclusive os textos. [...] Tudo é texto³³.

Sobre esse papel, Diego nos fala acerca da resignificação que ele sofre após o advento de sua cegueira. No contexto de sua nova condição sensorial, a leitura e a escrita passam a ocupar uma perspectiva mais ampla e múltipla. Por força das circunstâncias, ele sai da centralidade da visão e inicia a ampliação de seus sentidos físicos e interpretativos para (inter)agir com/no mundo. “[...] pelo fato da deficiência visual, eu passei a interpretar mais as coisas, [...] quando você não está vendo, você acaba tendo que ampliar seus outros sentidos e você vai construindo o que tecnicamente seria um texto sobre coisas que você está percebendo”.

Quanto aos instrumentos que utiliza para ler e escrever, Diego elenca o computador como fundamental para a sua leitura e escrita. Chegou a utilizar o Braille, mas somente logo após ficar cego. Hoje em dia, basicamente, o seu instrumento é o computador.

³³ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada em Fortaleza em 14 set. 2012.

As atividades de leitura e de escrita de Diego estão relacionadas, de uma maneira geral, aos seguintes assuntos: leitura dos textos que dizem respeito aos seus estudos (leituras acadêmicas); “alimentação” da página do grupo de estudo do qual faz parte, proporcionando a acessibilidade dessas informações às pessoas cegas (Diego disse que procurou montar a página de uma forma, ao mesmo tempo, organizada, bem diagramada e acessível para pessoas cegas); escrita de trabalhos acadêmicos relacionados à pesquisa da qual é bolsista: “No meu curso, eu tenho que produzir muito” (Ele deu o exemplo dos seminários, pois não existe seminário sem escrita).

Sobre as atividades como estagiário da biblioteca de Ciências Humanas na *IES A*, realiza tarefas que envolvem a leitura e a escrita, tais como, trabalho educativo junto ao usuário da biblioteca e levantamento do material existente na biblioteca que atenda às necessidades das pessoas com deficiência visual. Com relação a essas atividades, Cléo (bibliotecária e supervisora das atividades de Diego como bolsista) comenta sobre o trabalho de Diego na biblioteca, o qual se defronta com duas barreiras: a primeira é a falta de acesso ao local dos livros, por conta de sua cadeira de rodas, e a segunda é o fato de que o programa que a biblioteca disponibilizava (catálogo *on-line*) era lido com algumas dificuldades pelo leitor de tela, o NVDA, de que Diego faz uso. Muitas vezes, ele começa a ler o material de que necessita, mas o seu leitor trava, reiteradas vezes, atrapalhando bastante o seu trabalho.

Além das atividades citadas, Diego costuma ler romances, revistas (*Isto é, Super Interessante, National Geographic*)³⁴ e ver vídeos do Youtube. Costuma também escrever contos, crônicas e pequenas histórias. Desenvolve esses textos no intuito de escrever um livro, no estilo da saga *O senhor dos anéis* (quando ainda enxergava, chegou a elaborar esboços e mapas para a história que estava escrevendo). Há ainda os *e-mails* e a troca de cartas com um primo (por conta do jogo *Role-Playing Game* – RPG: jogo de interpretação de personagens). Diego fala de *video game*, filmes e histórias em quadrinhos como inspiração para os seus escritos de RPG.

Embora já tenhamos dito anteriormente que Diego utiliza o computador como instrumento prioritário para a realização dessas tarefas, ele relatou-nos uma atividade na qual se vale da leitura de colegas, ou seja, de leitores. Na pesquisa em que Diego trabalha como bolsista, há a necessidade da leitura e análise de prontuários médicos. Como a digitalização desse material, até o presente momento, é ainda inviável, por questões tecnológicas, Diego tem

³⁴ Ele comenta sobre as dificuldades de conseguir as revistas que lhe interessam de maneira acessível.

contato com o material por meio da leitura dos colegas bolsistas que fazem parte do mesmo projeto de pesquisa. Sobre essa questão, a professora orientadora disse que estão tentando achar uma forma de tornar esses prontuários acessíveis para Diego; estão buscando a solução inclusive em congressos dos quais participam. Além do contato com os prontuários, através da leitura dos colegas, Diego falou de uma prova de concurso que fez para tentar o cargo de auxiliar-administrativo na *IES A*. Para a realização da prova, o participante solicitou o serviço de um leitor. Ao ser perguntado pelo motivo, ele disse que, desde o primeiro vestibular que prestou, sempre fez uso dos leitores, que, portanto, já se acostumou com essa maneira e que prefere não arriscar em trocá-la.

Nina:

“Porque eu não queria o Braille, não queria. Eu queria escrever como os outros, como as pessoas ao meu redor, como eu disse para a senhora. Eu era diferente, né, mas não, na época, uma criança não sabe julgar essas coisas, né, seis anos. Então é bem complicado. Quando fui tendo contato com os meninos cegos e tal, depois, aí fui me adaptando mais, mas [...]”

(Nina)

Nina centra suas reflexões sobre a leitura e sobre a escrita tendo em vista suas experiências com o Braille e com o computador. A leitura e a escrita em Braille significaram obrigação e se restringiam às atividades escolares. O computador ocupa o lugar de todas as suas atividades. Por isso, leitura e escrita significam computador à mão.

O ato de ler significa, para ela, a obtenção de comunicação e de informação por meio de algum código escrito, e o de escrever é entendido como a possibilidade de comunicação (dar informação) igualmente por meio de um código escrito. A leitura pode consistir também na escuta de um jornal na televisão, de uma música na rádio ou por meio dos sintetizadores de voz quando do uso do computador. “Se eu não considerasse áudio como uma forma de leitura, então nunca teria lido nenhum livro, né? Mas, na verdade, eu li”.

Sobre o letramento, Nina entende-o como a capacidade que um indivíduo tem de ler, escrever e se comunicar através de um código em comum aos que se encontram em uma situação de interação, sendo a língua portuguesa um exemplo desse código comum. Esse letramento entendido como idioma comum a um grupo de falantes que se comunicam entre si pode ser encontrado, segundo Nina, em qualquer canto: em casa, na universidade, na escola, enfim, em “[...] qualquer canto em que você precisar se comunicar”.

No tocante ao letramento de pessoas com deficiência visual, ele não se diferenciaria do letramento de pessoas normovisuais. A diferença que pode existir residiria nos instrumentos e na maneira como esses instrumentos são utilizados pelas pessoas cegas. Nina chama a atenção para o fato de que a escolha do artefato (Braille, computador, leitor) utilizado pela pessoa cega relaciona-se a fatos vinculados à infância da pessoa e à maneira como ela foi introduzida na escola.

Para Nina, o papel da leitura e da escrita é essencial. Por meio dessas competências, ela se comunica e interage com o mundo. Para isso, ela apresenta uma relação intrínseca com o computador, obtendo informações, lazer e leituras acadêmicas.

Nina divide suas leituras entre: obrigatórias, que são as acadêmicas, e de lazer, que ocupam grande parte de suas noites. Cita ainda as leituras informativas e as leituras dos textos que recebe de seus amigos por meio das redes sociais. Quanto à escrita, utiliza-a nas redes sociais, mensagens de texto de celular e trabalhos acadêmicos, além de recorrer a ela em outras atividades de seu cotidiano: notas de aula, durante as disciplinas que cursa na faculdade; utilização de dicionário eletrônico instalado no computador, para acompanhar algumas de suas aulas; busca de textos na internet que se relacionem com o texto base que é trabalhado durante suas aulas na faculdade; realização de provas; anotações de lembretes no bloco de notas do computador; escrita de seu perfil para a página da *Acessibilidade para tod@s*.

Para a realização dessas atividades, o computador é o artefato praticamente exclusivo. Conforme já comentamos anteriormente, Nina utiliza o sistema Dosvox, o leitor de telas NVDA e o uso de ferramentas aliadas ao Windows, como o Twitervox.

Hoje em dia, considera boa sua relação com a leitura e com a escrita, graças ao computador. Antes a leitura e a escrita eram enfadonhas, pois só tinha acesso aos materiais didáticos do colégio. O computador trouxe-lhe a possibilidade de mudar essa situação, fazendo com que a sua relação com a leitura e com a escrita viesse a tornar-se agradável.

Ricardo:

“Eu acho que está sendo feita a coisa³⁵ certa da maneira errada. Estão tentando ampliar o número de livros, mas não se está pensando em que livros imprimir, então imprimem muita coisa, às vezes, desnecessárias; e o cego não está sendo consultado sobre isso. Então está sendo uma coisa, muitas vezes, imposta, vem de cima para baixo, não conversando com os cegos.”

(Ricardo)

Para Ricardo, o ler não é só decodificar letras, mas interpretar o que está escrito; já o escrever significa interpretar o que se escreve levando em conta a coerência, ou seja, compreende começar um assunto e saber levá-lo até o final. Ler, portanto, não é simplesmente decodificar letras e símbolos ou decodificá-los para saber o que significam por meio da junção de palavras. Ler está além disso e relaciona-se ao tentar interpretar o texto, absorver o seu conteúdo e buscar entender o que se encontra nas entrelinhas. A atividade de escrever segue a mesma linha de raciocínio da atividade de ler. A escrita está além do ato de escrever palavras soltas; significa transmitir coisas que tenham coerência e que sejam gramaticalmente corretas. É importante atentarmos para esse último ponto sobre a escrita e a sua associação ao gramaticalmente correto, pois também, no que concerne à leitura, Ricardo a entende como uma “possibilidade de treinar a grafia”, de entrar em contato com as palavras corretas por meio do contato com as letras.

Ricardo acredita que o letramento de pessoas com deficiência visual vem a ser o mesmo letramento que ele denomina de “comum”, ou seja, o de pessoas videntes. Não existe diferença, mas há a necessidade de adaptar materiais de leitura e de escrita às necessidades das pessoas cegas, bem como a disponibilização de mais livros em Braille. Sobre essa questão, Ricardo discorre acerca da importância que teria para os/as cegos/as uma quantidade maior de bibliotecas com livros em Braille. No diz respeito a essas bibliotecas, de maneira mais específica às da cidade em que mora, ele aponta para os seguintes aspectos: são poucas as bibliotecas que existem (somente duas) e elas ainda encontram-se localizadas em sítios de

³⁵ Essa “coisa” a que Ricardo faz referência trata-se do tema sobre a acessibilidade de leitura e de escrita na atual política de inclusão.

difícil acesso para as pessoas cegas; há a necessidade de uma descentralização de bibliotecas que estão ligadas a instituições; seria pertinente a criação de bibliotecas itinerantes.

Ricardo credita à leitura e à escrita um lugar de grande importância e de presença constante e marcante, sendo o seu contato com a leitura mais forte do que o contato com a escrita. Ricardo sente que essa importância tende a aumentar com seu ingresso na Faculdade de Jornalismo.

Quanto aos instrumentos que utiliza para ler e escrever, o participante elenca o uso do computador, em primeiro lugar, e, depois, em menor medida, o do Braille. Embora utilize muito mais o computador em suas práticas, ele entende que existe uma complementaridade entre um e outro; nem o Braille substitui o computador, nem este substitui aquele. Na verdade, conforme o depoimento de outros/as participantes, também para Ricardo, o Braille é a maneira primordial de leitura e de escrita da pessoa cega. É o sistema que se constitui como a maneira mais próxima de contato com a leitura e com a escrita.

Com relação a suas práticas de leitura, Ricardo tem o costume de ler panfletos que recebe ou que são entregues em sua casa. Para os ler, escaneia-os ou pede para que alguém os leia. Outro hábito seu é o da compra de um livro, geralmente de entretenimento, a cada mês; aos fins de semana, evita leituras do trabalho ou da faculdade para descansar/relaxar com a leitura de suas aquisições. Há também a leitura das apostilas da faculdade e de textos acadêmicos relacionados a seu curso, livros diversos sobre o rádio, romances históricos e suspenses, além dos exemplares da série *Harry Potter*. Para a realização de todas essas atividades, vale-se do computador.

No que tange à escrita, Ricardo costuma escrever coisas pessoais para ele mesmo (o que considera sem importância); anotações sobre pesquisas que faz no endereço eletrônico de buscas Google; anotações de suas aulas na faculdade e trabalhos acadêmicos; escrita de resumos sobre os jornais que havia escutado durante o dia. À época da pesquisa, ele estava escrevendo textos voltados para a sua rádio *web* com o intuito de divulgá-la.

Não poderíamos deixar de destacar, no âmbito das atividades de leitura e de escrita, seu interesse e entusiasmo pelo rádio. Foi inclusive devido a esse interesse que escolheu o curso de Jornalismo. Quando Ricardo começa a falar sobre o tema da rádio, percebemos uma postura diferente de sua parte, ele se entusiasma e vibra. Compra livros sobre o tema, já visitou algumas rádios da cidade de Fortaleza (inclusive a de seu bairro) e, em sua casa, possui alguns equipamentos de um estúdio de rádio. Ricardo idealizou uma rádio, a *Rádio Ceará*³⁶, a qual

³⁶ *Rádio Ceará* trata-se do nome fictício que damos à iniciativa de Ricardo, com o intuito de preservar-lhe a identidade.

gerencia pela internet. A rádio veicula músicas de vários estilos e notícias que extrai da *Voz do Brasil*; tem também como proposta a divulgação e a transmissão de eventos sobre atividades voltadas e desenvolvidas para/por pessoas com deficiência. A ideia da divulgação e da transmissão de notícias sobre esses eventos apareceu como uma resposta, explica-nos Ricardo, ao fato de muitas coisas não serem divulgadas de forma ampla entre os cegos. Só um pequeno grupo é avisado acerca das atividades que estão acontecendo, e outro grupo fica de fora. A divulgação da rádio surge, então, como uma maneira de divulgação para que todos fiquem a par do que está acontecendo sobre/para cegos.

Luzia:

“Antes eu tinha a questão da leitura e da escrita de uma outra forma. Via a escrita e a leitura de uma forma simples e natural. Hoje eu não vejo a leitura e a escrita como eu via antes. Hoje a leitura e a escrita têm uma importância que nunca teve antes³⁷.”

(Luzia)

Luzia compreende a leitura e a escrita como toda forma de comunicação, de expressão, de (troca de) conhecimento e de transferência de conhecimento, bem como de aperfeiçoamento de conhecimentos, inclusive sobre si mesma. Tal aquisição e transmissão de conhecimento podem acontecer por meio de vários suportes e gêneros textuais. Quando uma pessoa lê e escreve, a comunicação está acontecendo. É importante comentar que Luzia diz ter começado a interessar-se mais pela leitura depois que cegou. Ao perguntarmos o motivo, ela responde que não dava a devida importância à leitura quando era vidente: “Quando eu era vidente, não tinha o mesmo interesse/prazer que eu tenho hoje pela leitura”.

Luzia associa o saber ler e escrever a atividades que estão além do ato de juntar sílabas e palavras. Significa ter compreensão sobre a ação que está sendo desenvolvida, e não algo que se faz de maneira mecânica. Significa também ter ideias, críticas, sugestões e lembranças pertinentes ao que se lê e ao que se escreve.

³⁷ Este comentário de Luzia faz referência a quando ela voltou a ter contato com a leitura e com a escrita, após a cegueira, de maneira independente.

Com relação ao letramento, entende-o como toda forma que a pessoa tem de expressar, comunicar e transmitir alguma coisa por intermédio da leitura e da escrita. O letramento “[...] é toda forma de você interagir, vamos dizer assim, com qualquer tipo de comunicação através da leitura e da escrita”. Luzia afirma que, em todos os cantos imagináveis, encontramos o letramento. Ela cita o espaço de sua casa, do trabalho, das conversas entre amigos, da balada, das escolas, das redes sociais e dos meios de comunicação, como a televisão, o rádio, os jornais, as revistas e as publicidades da rua. Enfim, está presente em quase todos os lugares da vida de uma pessoa.

Sobre o letramento de pessoas com deficiência visual, sua opinião é ponto quase que consensual entre os participantes: não existe uma diferença quando falamos sobre o letramento de pessoas cegas. O que existe, isso sim, são maneiras distintas de entrar em contato com a leitura e com a escrita; maneiras e instrumentos distintos para a realização da comunicação.

Ao falar a respeito dos instrumentos a que recorre para ler e escrever, ela elenca o computador, o celular (por meio dos leitores de tela) e, dificilmente, o Braille. É importante comentar que Luzia, em alguns momentos de nossas conversas sobre os leitores de tela, comentou que eles a fazem sentir-se completa: “[...] se tirassem o computador de mim, seria como se tirassem minhas pernas”. Sem o computador e, conseqüentemente, sem os leitores, não teria liberdade de leitura e de escrita e, embora fosse possível trabalhar, suas atividades laborais se tornariam muito restritas.

Em suas práticas de leitura, costuma ler livros de História, romances literários, históricos e de suspense, livros acadêmicos da faculdade, notícias de jornais e revistas. No que concerne às suas práticas de escrita, nelas se incluem os resumos e trabalhos de faculdade, *e-mails*, mensagens por celular, conversas via programas de conversa instantânea, anotações no celular, anotação de recado e tradução do alfabeto em Braille para ensinar a colegas de trabalho. Para a realização dessas atividades, Luzia usa prioritariamente os leitores de tela e, em menor medida, o Braille. Outras atividades de Luzia que incluem a leitura e a escrita são as seguintes: digitalização e revisão de textos com o uso do Edivox (programa do Dosvox), uso das redes sociais, resumos sobre alguns livros, leitura de textos que fazem parte de seu trabalho de digitalização de livros para o público que solicita esse serviço à biblioteca (setor Braille), por exemplo, textos acadêmicos de áreas como a Filosofia e a Sociologia³⁸. Chegou a fazer parte de uma lista de discussão e de troca de

³⁸ Em algumas de nossas observações participantes, Luzia estava digitalizando textos acadêmicos de áreas como a Filosofia e a Sociologia. Uma vez que tudo que é digitalizado tem que passar por um processo de pós-leitura,

livros, mas saiu porque sua caixa de mensagens vivia cheia, além do fato de as pessoas enviarem muita informação sem importância. No momento, não participa de nenhuma lista.

A relação com a leitura e com a escrita é considerada por Luzia como tranquila e, embora acredite que poderia ser mais ampla, sente que o que tem é suficiente. O desejo de ter uma relação com a leitura e com a escrita mais ampla associa-se ao fato de aumentar o seu desenvolvimento, crescimento e intelectualidade. Sente que o seu gosto pela leitura e pela escrita pode ter aumentado após a sua cegueira: “[...] eu sempre gostei muito de ler, e isso não mudou, aliás, eu acho que fez foi se acentuar depois da minha cegueira, né? Eu passei a ler mais, passei a ter um contato maior com essa questão da leitura”. Como se pode constatar, a participante tem a leitura e a escrita como algo prazeroso, e não como obrigação.

Bruno:

“Como se fosse uma escada. O Braille seria o primeiro degrau disso tudo. Não acho que teria sentido algum a gente começar com o computador. Pode-se começar? Pode. Mas não de uma forma tão ativa como o Braille. Acho que o Braille tem que ser o primeiro degrau dessa escada de aquisição de leitura e escrita. Depois, pode-se partir para a informática, seria o segundo degrau. Uma escada só com dois degraus, mas tudo bem.”

(Bruno)

A leitura e a escrita, para Bruno, significam a possibilidade de aquisição de aprendizagem e também a possibilidade de conhecimento e de estudo de uma maneira mais intensa. Ele as associa à oportunidade de encontro com a apreensão de um mundo diversificado e ao fato de ser bem-sucedido na vida. Segundo ele, ainda que encontremos casos de pessoas que são bem-sucedidas na vida, mesmo sem a aquisição da leitura e da escrita, esses são casos à parte.

ela acaba lendo esses textos na íntegra. Essa pós-leitura tem que acontecer para que se verifique se não há manchas ou sujões no texto. Luzia comentou que estava gostando das leituras por conta da digitalização. Se não fosse em função do trabalho, provavelmente não faria a leitura desses textos por iniciativa própria.

Algo recorrente nas falas de Bruno é a menção aos erros de ortografia. Ele os considera como um “mal” que acomete as pessoas cegas; ele, como tal, também se vê afetado por esse mal. Esses erros advêm da falta de contato direto com a leitura e com a escrita por meio do Braille, por isso insiste no ponto de que deveria utilizá-lo mais. Ele cita o caso de pessoas que, mesmo com um grau de instrução altíssimo, de vez em quando, ainda escrevem palavras erradas, devido à falta de contato com o Braille. Ao mesmo tempo que fala isso, traz à tona o comentário de que são muitas as regras e palavras da língua portuguesa, fato que inviabiliza escrevê-las todas de maneira correta.

Quanto ao letramento, o termo significa para Bruno o conhecimento das letras. Ele chama a atenção para o fato de que uma pessoa pode ser letrada, mas não necessariamente alfabetizada. Por outro lado, Bruno também entende que o letramento significa “[...] saber ler e saber escrever, formalizar e formar as ideias”. Ele faz uma distinção entre ser alfabetizado e ser letrado. A alfabetização estaria relacionada à aprendizagem do alfabeto, enquanto que o letramento estaria relacionado ao saber empregar o que se aprendeu com o alfabeto de maneira que exista sentido nesse emprego. O letramento, enfim, relaciona-se à interação social por meio da utilização da leitura e da escrita, daí o encontrarmos em vários locais, como a escola, a rua e o trabalho. Principalmente para quem tem visão, o letramento encontra-se em tudo, nos mais diversos locais, uma vez que “[...] para onde se olha, tem leitura e escrita”.

Ao se referir ao letramento de pessoas com deficiência visual, Bruno acredita que não se pode deixar de levar em conta os seguintes aspectos: a imprescindibilidade da alfabetização em Braille para a aquisição da leitura e da escrita pelas pessoas cegas; a importância do contato físico³⁹ com as letras através do Braille. Assim como a leitura e a escrita em tinta estão para o vidente em seu processo de letramento, o Braille o está para o/a cego/a. Em consonância com os demais participantes, segundo Bruno, o que há que se levar em conta ao falar sobre letramento de pessoas com deficiência visual gira em torno da importância do sistema Braille para esses sujeitos:

Eu sou um fiel usuário do computador, fiel dependente dele também, mas a alfabetização através do computador [...] não existe. Já te falei isso e estou falando de novo. Para mim, isso não existe. Pode ser que aconteça? Pode ser, tudo é possível, pode até ser, mas eu acho que [...] o Braille tem muito mais a oferecer, sabe?⁴⁰

Bruno considera o papel da leitura e da escrita em sua vida como “extremamente importante”; associa-as a conquistas que não teria alcançado se não fosse pela aquisição de

³⁹ Esse contato físico a que Bruno se refere diz respeito ao contato com o sentido do tato.

⁴⁰ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada em Fortaleza em 9 out. 2012.

tais competências. Inclusive o acesso ao computador, tanto para ele como para outras pessoas com deficiência visual, passa pela propriedade que se tem da leitura e da escrita: “[...] embora o computador leia tudo para você, [...] você precisa ter uma propriedade de leitura e de escrita para poder interagir com ele, né? Acho que, mesmo sem usar o Braille, a presença da leitura e da escrita é muito presente no uso do computador”.

Da mesma maneira que Bruno associa a leitura e a escrita às conquistas de sua vida, também o faz com relação ao computador, por isso dá a esse artefato um papel fundamental e de destaque em sua vida. A aquisição da leitura e da escrita, assim como o acesso aos instrumentos que proporcionam o acesso a elas (com ênfase para o computador), ajudam Bruno a construir a pessoa que é hoje. Não se trata da aquisição pela aquisição, mas dos usos que Bruno fez e faz dessas aquisições nos contextos sociais em que está inserido. Ele cita, por exemplo, as atividades que desenvolve em seu trabalho, o fato de ter conseguido passar no vestibular e de estar concluindo a faculdade.

Conforme Bruno já nos havia explicado desde os nossos primeiros contatos, ele utiliza o computador nas mais diversas atividades, restringindo o emprego do Braille às tarefas de seu trabalho, no qual realiza a impressão e a correção nesse sistema de escrita, além de algumas atividades corriqueiras, como colocar etiquetas em Braille em cartões de crédito e em CDs para identificá-los. É importante mencionar que Bruno faz questão de justificar-se sobre os motivos de não utilizar o Braille com a mesma frequência com que utiliza o computador. Esses motivos relacionam-se à dificuldade de produção de material em Braille e, como consequência, à dificuldade de encontrar material nesse formato, ao custo alto dos materiais que se encontram em Braille, à pouca agilidade de leitura e de escrita e ao cansaço que a realização de tarefas em Braille lhe causam. Além de justificar-se quanto à não utilização do Braille, Bruno traz a questão da aproximação entre videntes e cegos que o computador lhe proporciona: “[...] não vou ler com a mesma velocidade que você lê em tinta e nem vou escrever com a mesma velocidade que você escreve em tinta. Essa semelhança eu vou adquirir através do computador”.

Bruno falou-nos ainda a respeito da busca de livros sobre assuntos diversos em bibliotecas virtuais, pesquisas na internet, leitura de jornal, de livros na área da Pedagogia e romances. No tocante à escrita, ele cita os *e-mails*, os trabalhos da faculdade, as escritas relacionadas ao trabalho, como relatórios e projetos, mensagens de texto por celular, planos de aula, preparação de apostilas para os cursos de informática que ministra em seu trabalho, compilação de apostilas para o curso de informática que ministra por meio da adaptação de materiais que encontra já prontos para a realidade das pessoas cegas, anotações gerais,

mensagem instantânea e escrita em redes sociais (Facebook, MSN e Skype). À época da pesquisa, estava escrevendo a monografia de fim de curso e o fazia com o computador. Bruno enfatizou que, para escrever, utiliza ainda menos o Braille, se comparado à leitura: “Eu uso o Braille para ler também, né? Agora, para escrever, eu escrevo pouquíssimo em Braille. Pouquíssimo, pouquíssimo, pouquíssimo, quase nada”.

3.2 Breve histórico: uma nova concepção nos estudos sobre o letramento

Embora tragam diferentes concepções e perspectivas, o que há em comum entre as ideias anteriormente expostas desenvolvidas pelos/as participantes e a posição que defendemos é a compreensão do letramento como atividade viva, dinâmica e múltipla associada a práticas sociais concretas conectadas às vivências e experiências em um mundo real e em constante movimento.

Da mesma forma que o letramento está além, muito além de atividades sistematizadas de leitura e de escrita (aqui, especificamente, fazemos referência à atividade de alfabetização), a reflexão sobre o letramento não se reduz às sistematizações dos teóricos, conforme aponta o discurso da informante Angélica: “Agora eu não sei se os teóricos podem concordar comigo, mas, do mesmo jeito que eles pensam, eu também posso ter o meu pensamento”. Levando em consideração essa ideia – que construímos com a ajuda de cada participante da pesquisa –, trouxemos suas vozes e olhares para iniciar a discussão sobre a perspectiva de letramento que sustenta esta tese. Embora, em nenhum momento, os/as participantes falem de maneira explícita acerca do conceito de letramento desenvolvido pelos Novos Estudos do Letramento (NEL) – conceito este que aqui adotamos –, o que eles/as entendem por leitura e escrita coaduna-se com a posição adotada pelos estudiosos do grupo que ficou conhecido como Novos Estudos do Letramento.

Esses estudos têm como início os trabalhos desenvolvidos por alguns estudiosos, como Barton (1994), Gee (1990) e Street (1984), para os quais o letramento passa a ser abordado como uma prática social que integra processos sociais mais abrangentes (CARVALHO, 2006). Tal abordagem é condizente com o que analisamos nos fragmentos das entrevistas com os/as participantes, uma vez que, conforme já vimos, também para eles/as, ao pensarmos em letramento, estamos falando sobre atividades significativas inseridas em práticas sociais contextualizadas local e temporalmente. Barton e Hamilton (1998, p. 7, tradução nossa) apresentam seis princípios sobre a natureza social do letramento, ou seja, sobre o letramento como prática social:

- O letramento é mais bem entendido como um local de práticas sociais; isso pode ser inferido a partir dos eventos que são mediados por textos escritos.
- Existem diferentes letramentos associados a diferentes domínios da vida.
- As práticas de letramento são modeladas por instituições sociais e relações de poder, e alguns letramentos tornam-se mais dominantes, visíveis e influentes que outros.
- As práticas de letramento são intencionais e incorporadas a objetivos sociais e práticas culturais mais amplas.
- O letramento é historicamente situado.
- As práticas de letramento mudam e algumas delas são frequentemente adquiridas por meio de processos de aprendizagem informal e produção de sentido.

Esses princípios reforçam o caráter dinâmico e social das práticas sociodiscursivas do uso da leitura e da escrita nos mais diversos contextos. Essas práticas de letramento são moldadas de acordo com os contextos de instituições, os períodos históricos e as ideologias. Portanto, os contextos podem mudar e se adaptar. Um exemplo disso pode ser percebido em letramentos na era das Tecnologias da Informação e da Comunicação, como o uso das interfaces dos leitores de tela por pessoas com deficiência visual.

Kress (2003) trata do letramento na nova era da mídia e mostra como a leitura e a escrita estão mudando da página para a tela. O autor também discute os efeitos das mudanças sociais, econômicas e tecnológicas para o futuro do letramento. Esses efeitos apontam a tela como o meio dominante de comunicação, que produzirá mudanças nas relações de poder e não somente na esfera da comunicação. Kress alerta para as mais amplas e inimagináveis conseqüências das novas tecnologias da informação e comunicação. (CARVALHO, 2006, p. 31).

Trabalhamos, pois, com o conceito de letramento desenvolvido pelos NEL, que entende o letramento como uma prática social (BARTON; HAMILTON, 1998). As práticas de letramento envolvem atividades de leitura e de escrita inseridas em estruturas sociais. São práticas que se localizam em um tempo e em um momento específicos, ou seja, acontecem em contextos históricos, sociais e políticos situados. Em resumo, o letramento significa, dentro da perspectiva que adotamos, algo que as pessoas fazem; não se trata de algo que reside somente na cognição dos indivíduos. O letramento está além de habilidades para aprender a ler e a escrever, está além dos textos que se limitam ao suporte do papel, o letramento é uma atividade por excelência social e, portanto, irá ocorrer na interação entre as pessoas (BARTON; HAMILTON, 1998).

É em oposição às perspectivas que concebem o letramento como uma habilidade neutra, centrada em uma aquisição descontextualizada da leitura e da escrita, que os Novos Estudos do Letramento abrirão novas e arejadas concepções, a partir de uma Teoria Social do Letramento (BARTON; HAMILTON, 1998; BARTON; HAMILTON; IVANIC, 2000) que defenderá que as práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita encontram-se posicionadas em espaços e tempos imersos em distintas organizações, que envolvem, necessariamente, relações de poder. Uma explanação sintética sobre o novo olhar que a

Teoria Social do Letramento propõe encontra-se na posição que nos apresenta Street (1984, p. 65, tradução nossa):

O letramento, então, não é, como Goody parece mostrar, uma tecnologia ‘neutra’ com ‘potencialidades’ e ‘restrições’, dependendo simplesmente de como é usado. Ao invés disso, trata-se de uma forma construída socialmente, cuja ‘influência’ depende de como foi formada em primeiro lugar. Essa forma depende de formações políticas e ideológicas, e são elas as responsáveis por suas ‘consequências’ também.

Trabalhar com essas concepções significa entender e posicionar-se sobre o letramento, afirmando que todo letramento é situado no contexto social e é ideológico, qualquer seja. As práticas sociais de leitura e de escrita não se restringem a ambientes que até bem pouco tempo eram tidos como únicos e “sagrados” locais letrados, tais como as escolas, as universidades, as academias da língua e as bibliotecas.

Dentro dessa perspectiva, não podemos reduzir as práticas de letramento ao letramento escolar, pois, ao fazê-lo, controlamos muito mais do que expandimos o conceito de letramento, conformando-o a uma visão unívoca, restrita, elitista e hermética do que significam as práticas sociais intermediadas por textos escritos. Tampouco entendemos o letramento como o meio, a saída, a possibilidade para o progresso social e econômico de uma determinada sociedade ou, mais especificamente, de um determinado indivíduo.

Há toda uma construção discursiva, em vários segmentos da sociedade, que atrelam escolarização ao crescimento econômico e à mobilidade social. É necessário muito cuidado com esse discurso, o qual carrega consigo sentidos vários sobre o “problema do analfabetismo”, de acordo com as ideologias e os interesses do(s) grupo(s) que reproduzem tais discursos. Ao centrar a atenção no discurso do “problema do analfabetismo”, várias questões sociais são encobertas. Ribeiro (2003, p. 11), ao mencionar os estigmas que estão associados ao analfabetismo e ao analfabetismo funcional no discurso da imprensa e da política em “abordagens alarmistas”, conforme vimos anteriormente, realiza a seguinte reflexão:

Dizeres como esse podem chamar a atenção do leitor e da população em geral sobre o problema, mas também colaboram para sua má compreensão, dificultando a identificação de suas causas e das melhores estratégias para solucioná-lo. O que é que os brasileiros sabem ou não sabem, o que é que lêem e escrevem? Em que contextos tais habilidades são necessárias e em que medida? Quem são as pessoas que lêem mais e menos? Onde vivem e trabalham, qual seu nível de escolaridade, sua condição socioeconômica e de acesso à informação e à cultura? Com base em informações como essas é possível compreender melhor como problemas relacionados à leitura e à escrita se relacionam a outros problemas sociais como má distribuição de renda, déficits de escolarização, falta de recursos materiais e humanos nas escolas, falta de bibliotecas, de acesso à informação e à internet, entre outros.

O que Ribeiro sugere é o que encontramos nas teorizações dos estudos propostos pelos Novos Estudos do Letramento. Shirley Brice Heath (1983) pesquisa sobre o letramento a partir da relação que existe entre casa, escola e trabalho. Trata-se, na realidade, de uma tendência das pesquisas realizadas na Inglaterra, no contexto do *New Literacies Studies*, em trabalhos como os de Barton e Hamilton (1998), Baynham (1995), Maybin e Moss (1993) e Street (1984). Vale ressaltar que o trabalho de Heath ocorre nos Estados Unidos.

Ou seja, ao pesquisarmos sobre o letramento, não podemos ignorar a estrutura social e, portanto, o momento político e histórico em que ele se encontra. Cabral e Martin-Jones (2008) apresentam o letramento como uma maneira de constituição, sustentação e representação da resistência política que aconteceu no Timor-Leste num período transcorrido durante quatro fases – de 1975 a 1978, de 1978 a 1981, de 1981 a 1989 e de 1989 a 1999. A pesquisa apresenta o multilinguismo, as novas tecnologias, a resistência política e as atividades textuais como práticas que se deram através do letramento, promovendo o movimento de resistência naquele país.

Com trabalhos como os de Cabral e Martin-Jones, podemos chegar ao entendimento de que todo letramento encontra-se inserido em um momento político específico, o qual é de extrema importância para a compreensão das práticas de leitura e de escrita que acontecem em um espaço e tempo determinados. Sempre que falamos em letramento, estamos nos remetendo, pois, a questões políticas que envolvem, conseqüentemente, relações de poder entre diferentes grupos. Encontramo-nos aqui no campo das relações hegemônicas e, por conseguinte, ideológicas, entendendo a ideologia em sua acepção negativa, de acordo com o que propõe Thompson (2011, p. 91): “Ideologia, de acordo com essa concepção, é, por natureza, hegemônica, no sentido de que ela, necessariamente, serve para estabelecer e sustentar relações de dominação e, com isso, serve para reproduzir a ordem social que favorece indivíduos e grupos dominantes”.

Nessa acepção, concebemos a ideologia como o “[...] aspecto discursivo de lutas hegemônicas; um dos modos pelos quais hegemônias são sustentadas; maneiras como o sentido serve para estabelecer e sustentar relações de dominação” (RAMALHO; RESENDE, 2011, p. 169). Conforme vimos no item 2.2, em sua teoria social do discurso, Fairclough (2001, p. 17) relaciona o discurso como prática social à ideologia e à hegemonia, trabalhando-as a partir da referência à transformação:

As ideologias embutidas nas práticas discursivas são muito eficazes quando se tornam naturalizadas e atingem o *status* de ‘senso comum’; mas essa propriedade estável e estabelecida das ideologias não deve ser muito enfatizada, porque minha

referência à ‘transformação’ aponta a luta ideológica como dimensão da prática discursiva, uma luta para remoldar as práticas discursivas e as ideologias nelas construídas no contexto da reestruturação ou da transformação das relações de dominação.

O modelo social de deficiência ou o modelo autônomo e ideológico de letramento, por exemplo, propõem uma perspectiva de desnaturalização e, por conseguinte, de transformação ideológica de relações tomadas como tácitas e reproduzidas sem quaisquer questionamentos, o que conduz à hegemonia, entendendo-se esta como uma “[...] construção de alianças e integração muito mais do que simplesmente a dominação de classes subalternas, mediante concessões ou meios ideológicos para ganhar seu consentimento” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 122).

Ao falarmos sobre letramentos, estamos, portanto, referindo-nos a práticas discursivas: o que se faz com o discurso e dentro do discurso, em práticas sociais que envolvem a presença da leitura e da escrita, em suas multi e múltiplas formas. Estamos aqui no âmbito do diálogo transdisciplinar que Magalhães (2012) e Rios (2009) estabelecem entre a TSL e a ADC. A esse diálogo, inserimos as concepções políticas, ideológicas e hegemônicas que Street (modelo autônomo e ideológico), Barton e Hamilton (letramento dominante e vernacular) e Rios (letramento dominante e letramento da vida) trazem aos estudos sobre o letramento como prática social discursiva. Fazemo-lo com o propósito de fundamentar o que mais adiante apresentaremos como uma possibilidade de reflexão teórico-prática acerca da rearticulação dos discursos que definem a *ordem visiocêntrica do discurso*, nos letramentos em que se situam as pessoas com DV. Percebemos tal possibilidade a partir de uma dialética entre a *metáfora da ecologia* de David Barton (1994) e a *ecologia de reconhecimentos* de Boaventura de Sousa Santos (2002).

3.2.1 Poder, ideologia e hegemonia nos estudos do letramento

Em seus trabalhos, Barton e Hamilton (1998), Rios (2009, 2013) e Street (1984, 2014) mostram que o letramento, ao ser estudado em suas interações verbais, sugere as ideologias e as hegemonias que o constituem mediante dizeres e fazeres, na condição de prática discursiva que é. Com esses estudos, os autores revelaram facetas imperceptíveis do fazer com o letramento e do dizer sobre o letramento. Facetas essas que, muitas vezes, usando a máscara da naturalidade, constroem, mantêm e propalam relações de dominação que, até então, eram tidas naturalmente como inofensivas e inocentes.

Juntamente a Mary Hamilton, David Barton desenvolve a Teoria Social do Letramento. No livro *Local literacies: reading and writing in one community*, podemos ver

tal teoria contemplada. Trata-se de uma obra que relata uma pesquisa sobre os usos da leitura e da escrita na cidade de Lancaster, Inglaterra, nos idos da década de 1990 do século XX. A investigação foi desenvolvida pelos pesquisadores já citados, Mary Hamilton (formada em Psicologia Social, desenvolvendo trabalhos no Departamento de pesquisa educacional e como professora voluntária na área de letramento e numeramento de adultos) e David Barton (trabalhava à época com pressupostos da Linguística e atuando como tutor voluntário de adultos em *colleges*).

A pesquisa apresentada pelos autores no livro desenvolve-se a partir de três eixos: primeiramente, oferece “[...] uma descrição detalhada e específica das práticas de letramento em uma comunidade e momento específicos”; em segundo lugar, procura trazer uma contribuição para a compreensão teórica do letramento, tentando relacionar o letramento a um entendimento mais amplo de práticas sociais e como as pessoas procuram dar sentido às suas vidas por meio de suas práticas diárias; por último, propõe “[...] um discurso público alternativo, o qual põe em primeiro plano o papel do letramento como um recurso público (*communal*) que contribui para a qualidade da vida local” (BARTON; HAMILTON, 1998, p. xvi, tradução nossa).

A pesquisa de Barton e Hamilton procura realçar, de forma clara e enfática, que o letramento é algo que as pessoas *fazem*; não se trata de algo que reside somente na cabeça dos indivíduos. Ou seja, o letramento está além de habilidades para aprender a ler e a escrever, está além de textos *constrangidos* no papel. O letramento, na perspectiva do autor e da autora, é uma atividade, por excelência, social e, portanto, irá ocorrer na interação entre as pessoas.

É de grande relevância observar que Barton e Hamilton têm uma nítida consciência de que o estudo que desenvolvem é tecido por meio de várias vozes, as vozes dos colaboradores da pesquisa. São clamores, ideias, medos, reivindicações, etc. que serão intermediados por meio do falar, agir e pensar de Barton e Hamilton. O trabalho de campo da pesquisa utilizou: as observações participantes e, de forma muito intensa, as entrevistas: “[...] as entrevistas são a espinha dorsal do estudo [...]” (BARTON; HAMILTON, 1998, p. xvii, tradução nossa).

Outro ponto que igualmente merece destaque é o cuidado e a preocupação que os pesquisadores têm com as pessoas que participaram dessas entrevistas: “Nosso primeiro débito é para com as pessoas que entrevistamos, as quais espontânea e generosamente nos deram seu tempo, ou dez minutos no degrau de suas portas, ou uma hora em seus trabalhos, ou ainda muitas horas durante vários meses em suas casas” (BARTON; HAMILTON, 1998,

p. xvii, tradução nossa). Esses pontos para os quais chamamos a atenção tiveram uma forte contribuição durante a condução e a escrita de nossa pesquisa.

O livro divide-se em três partes. Na primeira, Barton e Hamilton fundamentam a compreensão do letramento na condição de uma prática social e fazem a localização temporal e espacial, desde a perspectiva da etnografia, sobre as práticas de letramento que serão estudadas no transcorrer da obra. Na segunda parte, os estudiosos relatam-nos as práticas de letramento nas quais se situam alguns dos participantes da pesquisa. Por último, os pesquisadores discorrem, durante os capítulos da terceira parte, a respeito das diferenças e das implicações dessas diferenças entre o que denominam como letramentos vernaculares e letramentos dominantes.

Para os fins desta pesquisa, nosso objetivo não consiste em detalhar a essas três partes supracitadas, mas antes em pontuar como algumas das reflexões nelas contidas fundamentam a concepção de letramento que empregamos nesta tese e especialmente como a oposição entre letramentos vernaculares e dominantes contribuem com a reflexão que propomos sobre a realidade dos múltiplos letramentos das pessoas com DV.

Uma primeira reflexão, imprescindível a todo e qualquer trabalho que se proponha a discorrer sobre o letramento como uma prática sociodiscursiva, reside na discussão quanto aos termos: “eventos” e “práticas de letramento”, considerados como “pontos de partida” no trabalho que Barton e Hamilton desenvolvem acerca dos letramentos locais da comunidade que decidem investigar. No que atine às práticas de letramento, Street (2012a, p. 76) as considera como “[...] o mais vigoroso dos vários conceitos que pesquisadores e pesquisadoras do letramento desenvolveram”.

A construção desses dois conceitos fundamentais fomenta-se no fértil terreno dos trabalhos de Heath (1991), na sociolinguística e na educação; de Street (1984), na antropologia social; e de Scribner e Cole (1981), na psicologia transcultural. Shirley Brice Heath (1939 -), influenciada por Dell Hymes (1927-2009), autor que desenvolveu o conceito de eventos de fala, utiliza o termo “evento de letramento” realizando um diálogo com o termo “evento de fala”, de Hymes. Street, por sua vez, em sua pesquisa no Irã, trabalha com a ideia de que o letramento é social, embora não chegue a utilizar o termo “teoria social do letramento” – o qual virá a ser empregado por Barton e Hamilton. Com o seu trabalho, Street inicia uma nova perspectiva nos estudos do letramento com base nos conceitos fundamentais de: prática de letramento, letramento autônomo e letramento ideológico.

“As práticas de letramento referem-se a essa concepção cultural mais ampla de modos particulares de pensar sobre a leitura e a escrita e de realizá-las em contextos culturais”

(STREET, 2012a, p. 77). Enquanto Street (2014, p. 18), ao trabalhar com o termo práticas de letramento, atenta-se para o que “[...] se coloca num nível mais alto de abstração e se refere igualmente ao comportamento e às conceitualizações sociais e culturais que conferem sentido aos usos da leitura e/ou da escrita”, Heath preocupa-se com a descrição detalhada do letramento como fenômeno observável; dá atenção igualmente ao que as pessoas falam sobre a escrita e a leitura dentro de eventos que podem ser observados. “Podemos fotografar eventos de letramento, mas não podemos fotografar práticas de letramento” (STREET, 2012a, p. 76). Quanto à contribuição do trabalho de Scribner e Cole (1981) para essa discussão, ela consiste na desmistificação das consequências cognitivas que se atribuem ao letramento. De acordo com Street (1984, p. 92-93, tradução nossa):

[...] há muitas variedades de práticas de letramento cujas características, vantagens e desvantagens, com vários propósitos, quase não foram investigadas. Seriam necessárias muitas pesquisas transculturais, do tipo sugerido por Scribner e Cole, por exemplo, antes de serem feitas generalizações úteis (tais como as convenções de pontuação).

Os autores não negam que o letramento, dentre outros fatores presentes na sociedade, pode vir a afetar a cognição social; entendem que esse desenvolvimento dá-se por meio do letramento. O ponto de virada que os autores trazem para essa afirmação consiste em mostrar que tal desenvolvimento não acontece de forma isolada, ou seja, que não é o letramento por si só que conduz a esse desenvolvimento. As práticas de letramento, necessariamente, precisam encontrar-se em relação com outras práticas para que possamos entender de fato e compreender as consequências cognitivas do letramento. A pesquisa sobre os letramentos exige o conhecimento das práticas sociais e a extensão dessas práticas a outras práticas.

Com base no caminho trilhado por esses estudos e tendo sempre ao alcance os conceitos de práticas de letramento e de evento e letramento, Barton e Hamilton (1998, p. 13-14, tradução nossa) nos apresentam a Teoria Social do Letramento, mediante pesquisa etnográfica a respeito das atividades envolvendo a leitura e a escrita em uma comunidade:

Os dois termos os quais são pontos de partida para o presente trabalho, práticas de letramento e eventos de letramento, vêm desses estudos iniciais. Em seus caminhos separados, esses estudos também mostraram o valor de investigações detalhadas sobre comunidades particulares. Cada um desses estudos está localizado em tradições intelectuais diferentes com uma metodologia distinta [...]. Os dois termos, práticas de letramento e eventos de letramento, vêm, portanto, de diferentes tradições intelectuais. Pode existir alguma tensão em combiná-los, e não há razão para esperar que eles se encaixem de uma maneira fácil e elegante. Para nós, eventos são empíricos e observáveis; práticas são mais abstratas e inferidas de eventos e de outras informações culturais.

A pesquisa conduzida pelos estudiosos, na cidade de Lancaster, aponta para o fato de que “[...] existe o perigo de que a maneira pela qual os programas de letramento na família são conceitualizados e promovidos possam, na verdade, conduzir a uma falta de tolerância para com as diferenças e diversidades de realidades locais em termos de cultura e linguagens” (BARTON; HAMILTON, 1998, p. 207, tradução nossa). Em uma linha de reflexão não necessariamente semelhante, mas que caminha em paralelo a essa, nossa pesquisa traz à reflexão a intolerância de uma hegemonia visual que se faz presente nas diferenças e diversidades que conformam as práticas de leitura e de escrita em que se situam as pessoas com DV.

Se Barton e Hamilton abordam a leitura e a escrita como atividades que vão muito além da decodificação de um texto escrito, falando, por exemplo, dos aspectos semióticos imagéticos que se encontram na interpretação de textos, aproveitamos o ensejo para falar sobre a importância de outras semioses implicadas nas relações que se estabelecem entre o corpo e o meio ambiente no processo de significação de práticas letradas, tais como o tato e a audição, no cenário dos múltiplos letramentos das pessoas cegas.

Da epistemologia em que se fundamenta a pesquisa desses autores, interessa-nos, em especial, além dos pontos já elencados, o contraste que Barton e Hamilton propõem entre as práticas de letramento vernaculares e as práticas de letramento dominantes. Nosso interesse remete-se às questões de ideologia e hegemonia que subjazem a essa oposição.

Letramentos dominantes são aqueles associados a organizações formais, tais como a educação, a lei, a religião e o local de trabalho. Na medida em que podemos agrupar essas práticas dominantes, elas são mais formalizadas que as práticas vernaculares e recebem um alto valor legal e cultural. Elas são mais estandarizadas e definidas em termos de propósitos formais da instituição do que em termos da multiplicidade e mudança de objetivos de cidadãos individuais e de suas comunidades. Nos letramentos dominantes, existem especialistas e professores por meio dos quais o acesso ao conhecimento é controlado. (BARTON; HAMILTON, 1998, p. 252, tradução nossa).

Para o contexto de nosso trabalho, o que discutiremos até então sobre a pesquisa de Barton e Hamilton permite-nos pensar a realidade que investigamos a partir de um modelo transformacional acerca dos letramentos de pessoas com DV. Eventos observados e, principalmente, representações discursivas quanto a esses eventos permitiram-nos alcançar a compreensão de práticas de letramento cujo modelo social estrutura-se em *centralidades corpóreo-discursivas dominantes*. Assim como os autores, entendemos que existem dois aspectos que se encontram imbricados nas práticas de letramento: “[...] de um lado, o tangível, as atividades observáveis, e, de outro lado, os aspectos interpretativos, como atitudes, valores e outros significados sociais, os quais se encontram por trás dessas atividades” (BARTON;

HAMILTON, 1998, p. 151, tradução nossa). Dessa forma, defendemos a existência de uma *ordem visiocêntrica do discurso* que se faz presente em atitudes, valores e outros significados sociais que se encontram por trás de muitas das atividades de leitura e de escrita em que se situam as pessoas com DV.

Saímos das ruas de Lancaster, onde se desenvolve uma Teoria Social do Letramento, e subimos as montanhas iranianas de Mashad, onde o pesquisador Brian V. Street irá desenvolver os conceitos de prática de letramento, letramento autônomo e letramento ideológico. No livro *Literacy in theory and practice* (1984), Street relata sobre a pesquisa que realizou durante a década de 1970 em uma comunidade agrícola nas montanhas de Mashad, no Irã. O estudo consistiu em investigar a respeito do letramento Maktab. Nesse vilarejo de Cheshmeh, as escolas de tradição religiosa foram substituídas por escolas modernas, no entanto as gerações que possuíam o letramento Maktab, durante a pesquisa de Street, seguiam dominando vários setores da vida da sociedade. É durante esse trabalho que Street irá desenvolver dois conceitos de extrema relevância – os quais têm proporcionado muitos avanços aos estudos sobre o letramento –, que são os modelos: autônomo e ideológico de letramento.

Segundo Street (1984), Jack Goody (1977) pertence à versão mais forte do modelo autônomo de letramento, sendo considerado como o representante da grande divisão. A grande divisão foi um termo cunhado por Street para referir-se à suposta cisão que separaria o grupo dos que detêm a escrita do grupo dos que não a detêm. Trabalhos como os de Hildyard e Olson (1978) e de Greenfield (1972) são exemplos representativos da versão forte do modelo autônomo de letramento. Os estudos desses autores defendem uma visão do letramento como autônomo. Isso significa que, para eles, a leitura e a escrita são consideradas como uma tecnologia neutra, descontextualizada de práticas sociais e associadas, quase que exclusivamente, ao desenvolvimento econômico, tecnológico e cultural. Além disso, associam a aquisição da leitura e da escrita ao desenvolvimento cognitivo, social e cultural de um povo, desenvolvendo a ideia de que o motivo do “atraso” de alguns povos estaria atrelado à não aquisição da leitura e da escrita. Trata-se, na realidade, de um pensamento construído com base em uma visão redutora, etnocêntrica e positivista sobre língua, linguagem e letramento.

Ainda sobre essa questão, Street (1984) nos leva a reflexões ainda mais críticas e questionadoras, ao citar o trabalho desenvolvido por Harvey J. Graff (1949 -), um historiador social que promoveu uma pesquisa na qual desafia as afirmações de que o letramento levaria a uma superação da pobreza e à autorrealização. A investigação, a qual se encontra no livro *The literacy myth* (1979), argumenta sobre a não sustentação de alegações como a da superação da pobreza por meio do letramento, com evidências analisadas em relação ao século XIX no

Canadá. Graff, contrapondo-se a exemplos estatísticos que demonstram que muitos indivíduos ganharam com a aquisição do letramento, irá demonstrar que as classes e grupos étnicos desfavorecidos, de uma maneira geral, tornaram-se ainda mais oprimidos após essa aquisição.

Para corroborar essa posição, Street elenca uma série de estudiosos de diversas áreas, como da educação, da história, da antropologia, da psicologia e da linguística, para embasar e sustentar a sua proposição do Modelo Ideológico de Letramento, o qual irá contrapor-se ao Modelo Autônomo de Letramento.

É importante ressaltar aqui que, em nossa concepção, embora Street trate os letramentos autônomos e ideológicos como construções opostas, essa oposição é estabelecida com fins didáticos, no intuito de enfatizar a dissonância entre os dois modelos e a falta de sustentação teórica e metodológica que permeia o letramento autônomo. No entanto, esses dois modelos propostos por Street não deixam de dialogar entre si, na medida em que é a partir de toda uma construção ideológica que sustenta o modelo autônomo que se estabelece a reflexão e, como consequência, o levantamento de sólidas bases teóricas e metodológicas para a construção do Modelo Ideológico de Letramento.

O que almejamos dizer é que, para que haja a desconstrução, é necessário que algo tenha sido erigido – no caso do modelo autônomo, não podemos negar que essa construção, ainda que ocorrida em bases frágeis, do ponto de vista da teoria e da metodologia, reproduz-se, até nossos dias, com a força e a sutileza da eloquência vazia dos que se denominam defensores da razão, da objetividade e do progresso (aqui abrimos parênteses para o seguinte questionamento: progresso vindo de quem, para quem e com quais finalidades?).

Nessa perspectiva, o diálogo que afirmamos existir entre os dois modelos se dá na medida em que, para defender o modelo ideológico, é necessário realizar a interlocução com o autônomo, para mostrar sua fragilidade em termos do próprio rigor científico e da objetividade tão apregoados por muitos dos fiéis escudeiros da autonomia. Sobre essa “objetividade”, Street (1984, p. 73, tradução nossa) realiza a discussão que segue: “Uma vez que o sistema linguístico está relacionado a conceitos, tais como o de ‘objetividade’, então ele está localizado dentro de um domínio social e ideológico e os conceitos nesse domínio têm implicações políticas e avaliativas, quer o usuário deseje ou não fazê-las”.

Alguns dos aspectos sobre a objetividade que Street aborda nesse capítulo são: a defesa que alguns linguistas, como Bernstein (1971), Greenfield (1972), Hildyard e Olson (1978) e Lyons (1981), fazem de uma suposta objetividade da língua inglesa em relação a outras línguas; a distinção entre os usos “objetivos” e “independentes do contexto” dos usos “subjetivos” e “dependentes do contexto”; a suposta “objetividade” da escrita acadêmica; a

oposição entre o escrito e o oral, sendo aquele mais objetivo e, portanto, mais adequado à linguagem científica. A construção e a respectiva naturalização dessas ideias, que têm como ponto de convergência a objetividade, funcionam também como uma das pilastras para o surgimento e a sustentação da “grande divisão”. Ao desconstruir de forma criteriosa esse conceito de objetividade, Street coloca abaixo mais um dos frágeis pilares que servem, ainda hoje, para a sustentação do modelo autônomo de letramento em nossa sociedade.

É importante mencionar, no entanto, que denominar um dos modelos como ideológico não significa que o outro também não o seja. O letramento autônomo, uma vez que é produtor de discursos que agregam sentidos às práticas de leitura e de escrita de acordo com seus interesses e ideologias, é ideológico. O letramento ideológico, por sua vez, não pode ser considerado “autônomo” em relação ao letramento autônomo. Acreditamos ser essa denominação nitidamente marcada entre letramento autônomo e letramento ideológico uma maneira de enfatizar as cruéis e nefastas consequências que as ideologias do letramento autônomo geraram e têm gerado em tantas sociedades, principalmente quando estamos falando dos indivíduos que as integram, em especial aqueles e aquelas que não se enquadram nos padrões econômicos e sociais “universais” ditados por uma parcela ínfima do universo.

Descendo as montanhas iranianas de Mashad, dirigimo-nos à planície do cerrado brasileiro; é aí, mais especificamente nas quadras residenciais do Plano Piloto da capital brasiliense e nas quadras residenciais do Paranoá, que Rios (2009, p. 1, tradução nossa) desenvolve sua pesquisa sobre “[...] o letramento e o discurso e seus processos constitutivos nas práticas sociais”. Trata-se de um estudo no qual o pesquisador investiga os usos, os valores e a aprendizagem da leitura e da escrita em duas áreas residenciais socioeconomicamente distintas localizadas na capital brasileira.

Os outros objetivos deste trabalho são 1) comparar, onde é possível, usos e valores do letramento entre as duas áreas residenciais; 2) descobrir as poderosas ideologias do letramento que atravessam os discursos das pessoas (ideologia aqui é conceitualizada em termos de lutas por significados); 3) mostrar como o letramento está ligado às múltiplas dimensões nas vidas das pessoas, assim como ações, relações sociais, identidades e emoções. (RIOS, 2009, p. 2, tradução nossa).

O trabalho estrutura-se em três partes, nas quais o autor apresenta, respectivamente, o contexto empírico em que aconteceu a pesquisa – as quadras residenciais do Plano Piloto e do Paranoá; na segunda parte, encontramos a teoria que embasa o estudo (discorreremos sobre essa teoria no item 3.2), ou seja, as teorias de letramento e de discurso com as quais trabalha e a metodologia que orienta a condução da pesquisa; a terceira parte é

dedicada à análise e à interpretação dos letramentos situados e das reflexões críticas advindas desses letramentos.

A partir desse trabalho, estabelecemos três pontos de diálogo com a pesquisa que desenvolvemos sobre os letramentos de pessoas com DV: a integração que Rios desenvolve entre os Estudos do Letramento e a Análise do Discurso; a perspectiva que adota, na terceira parte de seu trabalho, de uma análise dos letramentos situados dentro de reflexões críticas; e, por último, a discussão que promove sobre os sistemas de letramento e o letramento da vida.

No que tange ao elo entre letramento e discurso, além dos aspectos que já mencionamos anteriormente (item 3.2), parece-nos de grande pertinência e relevância para a nossa pesquisa a problematização que o autor levanta quanto aos conceitos de evento de letramento e de discurso (RIOS, 2009), bem como o motivo que o leva a adotar a expressão *discursos do letramento* em seu trabalho. Nas representações que analisamos sobre as práticas de letramento em que estão situadas as pessoas com DV, há a remissão a diversos modos semióticos e sentidos (tato, audição, visão, olfato), nos quais a sugestão do autor para um enfoque multimodal do discurso nos estudos do letramento é fundamental para as reflexões que tecemos com relação às *centralidades corpóreo-discursivas dominantes* e à *ordem visiocêntrica do discurso*:

O que eu acho que tem sido agora problematizado nos conceitos de eventos de letramento (cf. Hamilton, 2000) e discurso (cf. Fairclough 1992a; Chouliaraki e Fairclough, 1999) é uma compreensão da linguagem escrita e oral como central e influente em uma prática particular, por exemplo, a própria noção de evento de letramento como apresentada por Heath (1983) – eventos nos quais um pedaço de texto é parte integrante – e de discurso de Gee (1996) – uso da linguagem que inclui maneiras de fazer, ser, sentir e assim por diante. Nessas concepções, existem dois problemas potenciais. O primeiro é uma possível interpretação na qual a linguagem executa uma determinação unidirecional, reduzindo outros elementos da prática social a eles mesmos. O outro problema é o fato de que o discurso verbal está distribuído diferentemente dentro de práticas diferentes. Algumas delas podem desenhar, em sua maioria, senão unicamente, dentro de modos semióticos ou sentidos (imagens, olfato, tato), internalizando o poder semiogenético pela falta de um elemento discursivo verbal. Nesse sentido, defendo que o quadro de Kress e van Leeuwen (2001) de discurso multimodal é valioso em conexão à abordagem da Escola de Lancaster, para ajudar no não exagero do papel da linguagem e do discurso na prática social. (RIOS, 2009, p. 65, tradução nossa).

Discutiremos a seguir (ver item 3.2.2), de maneira mais detida, a respeito do quadro multimodal de Kress e van Leeuwen (2001) a que Rios refere-se na citação supra. Nesse quadro, a partir do problema que o autor menciona, encontramos a crítica daqueles à preferência, na cultura ocidental, a uma monomodalidade em contraposição à multimodalidade que conforma as atuais interações do ser humano com as práticas de linguagem (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001).

A escolha pelo uso da expressão *discursos do letramento*, nas análises sobre os discursos dominantes do letramento os quais Rios identifica nas análises sobre os dados de sua pesquisa, advém dos dois sentidos de prática que podem ser encontrados na Teoria Social do Letramento. Deparamos aí tanto com um sentido macro, no qual as práticas de letramento são entendidas “[...] como modos culturais da utilização do letramento” (RIOS, 2009, p. 66, tradução nossa), quanto com o sentido micro, em que o “[...] letramento é entendido como um local de práticas sociais” (RIOS, 2009, p. 66, tradução nossa). É levando em consideração esse último sentido que Rios entende como problemática a associação entre os quadros teóricos da ADC e da TSL. Para ele, a noção de letramento situa-se ao mesmo nível da noção de discurso. É com base nessa perspectiva que o predicado “conjunto de práticas sociais”, no ponto de vista do autor, estabelece uma contradição na atribuição de um nível de categoria mais baixa para letramento ou discurso e um nível mais alto para prática. “Essa contradição conceitual refere-se tanto à redução de qualquer momento da prática social a outros momentos como à redução da prática ao momento do discurso” (RIOS, 2009, p. 66, tradução nossa). Para não reduzir suas análises e reflexões a essa contradição, Rios (2009, p. 66, tradução nossa) propõe a expressão *discursos do letramento*:

‘Letramento’ não é somente um modificador de ‘discursos’, mas deve ser considerado como um novo substantivo composto para salientar que o que está sendo estudado é tanto a linguagem escrita como a atividade e sua representação pelos participantes da pesquisa. Além disso, eu prefiro essa expressão em vez de ‘práticas de letramento’ em um micros sentido, a fim de evitar a incompatibilidade discutida entre os quadros teóricos da ADC e da Teoria Social do Letramento.

A respeito dos letramentos situados, o/a leitor/a poderá perceber que, na terceira parte desta tese – que compreende os Capítulos 5, 6 e 7 –, buscamos descrever, analisar e interpretar nossos dados, seguindo concepção semelhante à que encontramos em Rios (2009). Dentro dessa perspectiva, propomos um modelo transformacional sobre os letramentos de pessoas com DV, conforme apresentamos no capítulo anterior (ver item 2.1).

O terceiro ponto de diálogo que buscamos estabelecer entre o trabalho de Rios (2009, p. 76, tradução nossa) e nossa pesquisa reside na discussão que o autor propõe quanto aos conceitos de letramentos do mundo da vida e sistemas de letramento:

[...] os conceitos de mundo da vida e sistemas de letramento estão sendo propostos a fim de conceber algumas generalizações no então estabelecido conceito de ‘letramentos situados’. Eles não estão se referindo a áreas distintas da vida social, uma vez que existe uma relação dialética entre eles, a maioria das vezes as pessoas usam o letramento. Mas é útil pensar sobre eles separadamente, como uma maneira didática para compreender a ideia de como os letramentos são constituídos historicamente em sociedades e culturas e de como o poder entra nessa constituição.

Rios desenvolve essas categorias com base na teoria social de Habermas (1987), fundamentando-se, em particular, na distinção que ele estabelece entre os sistemas e o mundo da vida. É com base nos conceitos elaborados por Rios (2009, p. 73, tradução nossa) – letramentos da vida e sistemas de letramento – que se desenvolvem as análises sobre “[...] o leque de atividades com as quais se deparou em seus dados – em uma escala de diários pessoais a relatórios oficiais”. Com conceitos de sistemas de letramento e letramentos da vida, Rios (2013, p. 312) defende – em suas análises acerca dos *discursos do letramento* entre os/as moradores da quadra residencial 56 do Plano Piloto e da quadra residencial 34 do Paranoá – os usos dominantes e as representações do letramento como “discursos dominantes do letramento”:

Discursos dominantes do letramento referem-se tanto a usos dominantes da escrita (e, conseqüentemente, da leitura), tais como aqueles considerados de *status* superior na burocracia, na academia e no uso literário, como às suas representações ou construções discursivas. Frequentemente, são esses os marcos de referência quando as pessoas emitem opinião sobre o letramento num sentido geral.

Essa concepção que defende o autor é pertinente para as discussões que defendemos em nosso estudo, uma vez que propomos uma reflexão a respeito de um mundo no qual existem, de maneira cada vez mais intensa, discursos dominantes do letramento centrados em uma *ordem visiocêntrica do discurso* a qual sustenta e propala relações estabelecidas como normais (normalidade esta que se apresenta como dominante) nas interações que se estabelecem entre corpo humano, meios e modos para o contato, por exemplo, com atividades que implicam leitura e escrita.

Nesse contexto, observamos um cenário no qual os usos dominantes são apreendidos mediante representações discursivas que se mostram em conformação e aceitação a essa ordem que se centra na hegemonia da visão. Em um processo de retroalimentação, os discursos dominantes do letramento a que nos referimos nesta tese constroem um círculo no qual os usos dominantes geram representações discursivas dominantes, em que as representações reforçam a perpetuação dos usos⁴¹.

Rios (2009, p. 72, tradução nossa), ao examinar os entendimentos sobre o letramento dos/as participantes de sua pesquisa, afirma: “[...] deparo-me com pedaços distintos de modelos teóricos, de modo que, de uma maneira geral, acredito que o que acontece não são somente concepções autônoma, escolarizada ou ideológica, mas uma mistura de pontos sob o auspício desses modelos”.

⁴¹ Conforme veremos no Capítulo 7 (item 7.2) deste trabalho, conseguimos observar o rompimento desse ciclo nos discursos de resistência e inconformação ao que denominamos como *ordem visiocêntrica do discurso*.

A partir dessas categorias, encontramos subsídios para uma reflexão acerca de como se estruturariam essas oposições em relação aos letramentos em que se situam as pessoas com DV. De maneira análoga a esse cenário que o autor observa em sua pesquisa, também nós, ao analisarmos os múltiplos letramentos de pessoas com DV, percebemos algumas das questões das categorias conceituais dos letramentos escolarizados, dos letramentos autônomos e dos discursos dominantes do letramento, presentes nos dados com os quais travamos contato. Melhor dito, percebemos que as questões de poder, ideologia e hegemonia presentes no contraste entre letramentos escolarizados e vernaculares, letramentos autônomos e ideológicos e sistema de letramento e letramentos da vida podem ser redimensionadas, em nosso trabalho, para uma reflexão sobre os letramentos baseados em meios e modos que exigem uma relação corpo humano e meio ambiente, predominantemente visual.

Dessa maneira, o escrutínio de nossos dados, fundamentando-se nesses contrastes, bem como na perspectiva sobre o discurso como prática social (FAIRCLOUGH, 2001, 2003), levou-nos à construção do conceito analítico que classificamos como *ordem visiocêntrica do discurso*, a partir do qual se relacionam outras categorias conceituais, tais como: a *ordem corpóreo-ambiental* e as *centralidades corpóreo-discursivas dominantes*. Ou seja, tanto é possível observar o poder, a ideologia e a hegemonia dos letramentos escolares/vernaculares, autônomos/ideológicos, da vida cotidiana/do sistema nas representações discursivas sobre os letramentos em que os/as participantes estão situados/as, como, com base no que propõem Barton e Hamilton (1998), Rios (2009, 2013) e Street (1984, 2014), é possível elaborar categorias conceituais que possam alcançar o âmbito de um letramento hegemônico ainda não explorado de maneira mais detida pelos Estudos do Letramento.

3.2.2 Entre multimodalidades e multimeios: uma proposta de reflexão sobre uma *ordem corpóreo-material*

Conforme apresentado no segundo capítulo, discutimos a respeito de uma *ordem corpóreo-ambiental*; essa ordem – em analogia ao que Fairclough (2003) discute a respeito da *ordem do discurso* – propõe relações dialéticas entre os seus três elementos internos (meios, modos e atividades corporais), os quais, juntos, configuram o momento das relações corpóreo-ambientais⁴² da prática social. Entre essas duas ordens, *do discurso* e *corpóreo-ambiental*, existem igualmente relações dialéticas de articulação. É partindo dessa proposta que

⁴² Em Fairclough (2003), esse momento é classificado como mundo material.

almejamos mostrar, neste momento, como acreditamos que uma reflexão sobre a *ordem corpóreo-material*, em articulação com a *ordem do discurso*, pode contribuir com as pesquisas que, atualmente, buscam coadunar os estudos do letramento à realidade contemporânea das multimodalidades e multimídias.

A respeito dessa realidade, trabalhos como o de Coulmas (2014) e o de Kress e van Leeuwen (2001) apresentam-nos cenários não necessariamente opostos, mas que necessitam ser (re)pensados a partir, digamos, de relações dialéticas de articulação. Enquanto o primeiro autor nos fala acerca de uma paisagem linguística, os segundos discutem uma paisagem semiótica. À monomodalidade da primeira paisagem, deparamo-nos, atualmente, com a multimodalidade da segunda. Quanto à paisagem linguística, Coulmas (2014, p. 41) introduz esse conceito nos seguintes termos:

A escrita na praça do mercado é quintessencialmente pública. Ela modifica o ambiente físico, acrescentando-lhe uma dimensão visual de comunicação que traz em seu rastro novas formas de interação e consciência. Assim emerge uma paisagem linguística – mais apropriadamente, talvez, uma paisagem linguística urbana – em que a língua não é apenas ouvida, mas também vista, o que permite ao espectador contemplar e rever as mensagens que outros lhe legaram há um momento ou há uma década atrás, conforme o caso.

Nessa introdução ao conceito, há a presença, sem dúvida, de multimodalidades; o foco, no entanto, centra-se no modo da escrita. É a respeito da centralidade desse foco que Kress e van Leeuwen (2001, p. 1, tradução nossa) desenvolvem a crítica atinente à preferência à monomodalidade no contexto da cultura ocidental:

Já há algum tempo, existe, na cultura ocidental, uma preferência nítida pela monomodalidade. Os gêneros de escrita mais valorizados (romances literários, tratados acadêmicos, documentos oficiais, relatórios, etc.) aparecem completamente sem ilustração e apresentam uma uniformidade gráfica, densas páginas impressas. As pinturas quase todas usavam o mesmo suporte (telas) e o mesmo meio (óleos), quaisquer que fossem seus estilos ou assuntos. Em concertos, todos os músicos vestiam-se identicamente e somente ao regente e aos solistas era permitida uma mínima expressão corporal. O teórico especializado e as disciplinas críticas que discutiam essas artes tornaram-se igualmente monomodais: uma linguagem para falar sobre linguagem (linguistas), outra para falar sobre arte (história da arte), outra ainda para falar sobre música (musicologia), e assim por diante, cada uma com seus próprios métodos, seus próprios pressupostos, seu próprio vocabulário técnico, sua própria fortaleza e seus próprios nós cegos.

Comparando as duas paisagens que os autores nos apresentam, é possível afirmar que as multimodalidades e multimídias, na realidade, há tempos existem no cenário da comunicação que a humanidade vem desenvolvendo para interagir com outros seres humanos e com o ambiente em que está situada. A maneira, no entanto, como as multimodalidades e as

multimídias foram (e vêm sendo) conceitualizadas e utilizadas, no transcorrer da história ocidental da humanidade, em diferentes culturas, espaços e tempos, é que faz com que ainda sigamos pensando (sobre) e agindo com os meios e os modos que nos circundam de maneira monomodal, o que conduz à dicotomização entre uma suposta paisagem linguística e uma paisagem semiótica.

Heath e Street (2008, p. 21-22, tradução nossa), ao discutirem as multimodalidades no contexto das abordagens etnográficas em estudos sobre o letramento, entendem-nas em um meio-termo entre as paisagens linguística e semiótica, ao utilizarem “[...] o termo letramentos multimodais para referir-se àqueles eventos e práticas nos quais o modo escrito é saliente, ainda que incorporado em outros modos”.

Entendemos como uma das consequências de tal dicotomização a emergência de alguns meios e modos que se consolidam hegemonicamente por meio de ideologias como as discutidas por Barton e Hamilton (1998), Rios (2009, 2013) e Street (1984, 2014). A discussão de Kress e van Leeuwen (2001) soma-se a esses estudos do letramento (escolares/vernaculares, autônomos/ideológicos, da vida cotidiana/do sistema), acrescentando-lhes a perspectiva do discurso multimodal (os meios e os modos) na comunicação contemporânea. É dentro desse viés que Street (2010a) sugere o desenvolvimento de um Modelo Ideológico de Multimodalidade. Para isso, o autor sinaliza a possibilidade de uma interdisciplinaridade entre os estudos sobre a Multimodalidade – em especial os que se associam ao trabalho que Kress vem desenvolvendo no Reino Unido – e os Novos Estudos do Letramento. Como possíveis desdobramentos e novas direções advindas desse diálogo, Street (2010a, p. 12-13, tradução nossa) sugere:

[...] que a abordagem etnográfica adotada por muitos pesquisadores e praticantes dos Novos Estudos do Letramento poderia, de maneira frutífera, articular-se com os trabalhos no campo da Multimodalidade e das novas tecnologias para informar políticas e práticas na educação que poderiam nos ajudar a ver e, em seguida, construir sobre tais práticas. O desenvolvimento de um modelo ideológico de multimodalidade pode permitir que aqueles que trabalham nesses campos, com diferentes modos e novas tecnologias, para construir sobre as ideias desenvolvidas no campo do letramento, começando com a rejeição de um modelo autônomo o qual poderia conduzir a um modelo ou determinismo técnico.

A questão já havia sido levantada e discutida em Kress e Street (2006); nesse trabalho, os autores defendem que a exploração e o desenvolvimento de um diálogo entre a Multimodalidade e os Novos Estudos do Letramento viabilizarão um novo crescimento, bem como ferramentas poderosas, na investigação do letramento como prática social e das inter-relações envolvidas entre os meios e os modos que compõem essa prática. Um ponto de extrema importância na abordagem multimodal – que traz perspectivas arejadas aos

Novos Estudos do Letramento – reside em considerar os modos e os meios sem hierarquias entre eles. Trata-se de um ponto fundamental para as reflexões que propomos nesta tese. Ou seja, em estudos que contemplem as práticas de letramento e as multimodalidades nelas implicadas, não há espaço para abordagens que privilegiem determinado modo ou meio em detrimento de outro.

Em trabalhos futuros, Street (2012b, 2013) segue a discussão a respeito de como trazer para um diálogo mais estreito as tradições dos estudos da Multimodalidade e dos Novos Estudos do Letramento, tomando como aporte metodológico o uso já consolidado da etnografia nas investigações pertinentes às práticas de letramento.

É tomando como base essa realidade, na qual se coadunam os atuais estudos sobre as práticas de letramento, a multimodalidade, a tecnologia e os artefatos culturais, que encontramos um cenário⁴³ conformado por pesquisas como as de Bearne (2003), o qual discute as novas configurações que se estabelecem no trabalho com o texto em sala de aula, no contexto das novas relações que se constroem com a emergência de diferentes modos de representação e de comunicação; de Street (2004, p. 326, tradução nossa), que provoca questionamentos a respeito do futuro da Etnografia do Letramento no contexto de três gerações do letramento, as quais podem localizar-se dentro dos seguintes temas: “[...] a orientação a uma pedagogia do letramento; a definição de letramento em um período em que a multimodalidade se faz saliente⁴⁴; e a relação entre o local e o global”. Enk, Dagenais e Toohey (2005), McTavish (2011) e Soares (2002), por sua vez, embora não façam referência explícita e direta ao conceito de multimodalidade, não deixam de trabalhá-lo, implicitamente, ao discorrerem sobre a realidade das TICs, respectivamente, nos letramentos de tecnologia tipográfica e digital, nos contextos em que se situam os/as estudantes, no contato com a educação, em suas práticas de letramento dentro e fora da escola.

Trabalhos como os de Daley (2010), Kress e Bezemer (2000) e Lemke (2010), em uma perspectiva mais próxima daquela apresentada por Kress e van Leeuwen (2001), centram-se, mais detidamente, nas questões que se levantam em um mundo comunicativo multimodal no qual “Escrever converte-se, com maior frequência, em somente um dos vários *modos de representação* utilizados em textos modalmente complexos, e, em muitos desses

⁴³ Utilizamos aqui o termo “cenário”, já que, de fato, as pesquisas que mencionamos no corpo do texto não tratam de uma apresentação exaustiva sobre o atual estado da arte, mas antes de uma sucinta contextualização, a fim de que o/a leitor/a vislumbre, minimamente, o que tem sido produzido na área. O panorama objetiva igualmente situar em que medida o que propomos nesta tese contribui com o que já se encontra contemplado e consolidado em trabalhos anteriores.

⁴⁴ A questão da multimodalidade é tratada, portanto, nesse artigo desde uma perspectiva das implicações que têm se estabelecido e que podem vir a estabelecer-se entre a multimodalidade e a etnografia dos estudos do letramento.

textos, a escrita não constitui o meio central para a criação de significado” (KRESS; BEZEMER, 2000, p. 64, grifo dos autores, tradução nossa).

É o que nos apresentam Daley (2010) e Lemke (2010) em suas respectivas reflexões quanto a um letramento multimidiático, bem como quanto a uma linguagem multimidiática, os quais, de acordo com o segundo autor, chegaram a um nível tal de interação que se constituem agora como sistemas metamidiáticos; nesses sistemas, “[...] a chave para os paradigmas de aprendizagem interativos, no entanto, não são nem os *hiperlinks* nem a multimídia, mas a interação por si mesma” (LEMKE, 2010, p. 473).

Dentro desse contexto de pesquisas e de maneira a contemplar grande parte das questões levantadas e discutidas pelos trabalhos citados até então, há que se mencionar Lankshear, Snyder e Green (2000), que, ao discutirem a imbricação entre letramento, tecnologia e aprendizagem, trazem sempre como ponto norteador o entendimento sobre o letramento como prática social, em uma caracterização da prática de letramento como uma prática social, que, em nosso entender, está dentro da concepção de prática social que encontramos na ADC.

A prática (não uma prática, de fato, mas várias práticas) significa diferentes coisas para diferentes grupos. E estas coisas diferentes não existem somente na cabeça e não são produzidas somente dentro de nossas cabeças. Existe um componente cognitivo, claro, mas a criação de significado está baseada amplamente nas práticas materiais que têm lugar nas configurações socioculturais dos grupos envolvidos. (LANKSHEAR; SNYDER; GREEN, 2000, p. 28, tradução nossa).

Ao considerarmos a discussão⁴⁵, é notória a ênfase dada a respeito da realidade contemporânea conformada por multimodalidades, tecnologias e artefatos culturais, numa perspectiva muito próxima da que Baynham e Prinsloo (2009) apresentam no “futuro dos estudos do letramento”. São estudos que, em sua maioria, fazem parte do que os autores classificam como terceira geração nos estudos do letramento, os quais:

[...] empurram as fronteiras da pesquisa do letramento para várias direções-chave: o foco mudou do local para o translocal, de letramentos que têm como base a impressão para os letramentos eletrônicos e multimidiáticos e do verbal para o multimodal. Mudanças dinâmicas no objeto de investigação provocadas tanto por mudanças sociais quanto tecnológicas têm desafiado pesquisadores do letramento a revisitar princípios e construtos fundamentais para lidar com novos contextos e novos dados. (BAYNHAM; PRINSLOO, 2009, p. 2, tradução nossa).

Em todos esses trabalhos, observamos o ser humano como corpo presente ativo e interativo em um mundo que já não pode ser contemplado sem a realidade das tecnologias e

⁴⁵ Para uma perspectiva crítica a respeito das desigualdades e assimetrias existentes nessa era da “tecnologização do letramento”, sugerimos a leitura dos trabalhos de Bigum e Green (1992) e de Buzato (2007).

dos artefatos culturais. Esse corpo humano, no entanto, ainda que apareça nos trabalhos citados aqui, não é apresentado sob um enfoque que proponha discussões sobre as assimetrias presentes na rede conformada pelos meios, modos e atividades corporais humanas, em que se situam pessoas com deficiência. É levando em consideração essa lacuna que propomos reflexões que busquem questionar o *status* hegemônico de realidades conformadas pelas *centralidades corpóreo-discursivas dominantes*, nas representações concernentes aos letramentos em que se situam pessoas com deficiência visual.

No cenário apresentado, os trabalhos estão mais centrados em discussões sobre o valor semiótico que os meios e os modos possuem/constroem, levando-se em consideração os contextos socioculturais em que estão situados. Desde uma perspectiva do significado na teoria multimodal da comunicação (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001, p. 40), é na semiótica da produção, como significado experiencial em potência (“*experiential meaning potential*”), que encontramos uma relação entre os meios e a experiência corporal, mais próxima ao enfoque da linha de reflexão do panorama apresentado. “As qualidades materiais também podem adquirir significado, não com base no ‘de onde elas vieram’, mas com base em nossa experiência física e corporal influenciada por eles” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001, p. 74, tradução nossa).

A discussão quanto à relação que se estabelece entre esses meios, modos e corpo humano e quanto à importância do contexto sociocultural em que estão situados figura dentro da seguinte perspectiva:

Muitas qualidades materiais aplicam-se não somente a objetos materiais, mas também a movimentos do corpo e ao som da voz – por extensão, podemos então projetá-los dentro de outros movimentos e de outros sons. Uma voz áspera, por exemplo, é aquela em que podemos ouvir outras coisas, ao lado do tom da própria voz – atrito, rouquidão, severidade (aspereza), grosseria. A oposição ao som rouco é o som limpo (claro), suave, som bem limpo a partir do qual todo ruído é eliminado. Outra vez, o significado de severidade (aspereza) está no que é: áspero (rude, grosseiro). A voz áspera (pense em Louis Armstrong) é o equivalente vocal da face castigada pelo tempo, da parede rebocada grosseiramente, do *jeans* desbotado, da jaqueta de couro surrada. A voz suave é o equivalente da pele jovem, da superfície polida, do *designer* com plasticidade, do cigarro ainda não fumado. Como isso é valorizado depende do contexto. Na música clássica ocidental, perfeição e polimento são altamente valorizados. Na tradição afro-americana, por outro lado, a aspereza é altamente valorizada. (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001, p. 76, tradução nossa).

Ou seja, o enfoque que Kress e van Leeuwen (2001) dão à relação entre meios, modos e corpo humano centra-se no valor semiótico desse diálogo, ao passo que nosso estudo propõe uma reflexão que, embora não desconsidere a perspectiva desses autores, opta por levantar questões a respeito das assimetrias que perpassam as relações dialéticas entre os

momentos internos constitutivos do momento do mundo material (FAIRCLOUGH, 2003), o qual, em nosso trabalho, denominamos como *relações corpóreo-ambientais*. Isso significa dizer que nosso interesse não se centra no valor semiótico (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001) que se constrói nas relações dialéticas entre os elementos constitutivos da *ordem corpóreo-material*, mas nas assimetrias (e consequentes hegemonias calcadas em ideologias) construídas social e culturalmente, nos contextos e cotextos em que se situam as relações dialéticas entre meios, modos e atividades corporais.

Nosso trabalho aproxima-se de Kress e van Leeuwen (2001, p. 77, tradução nossa) no tocante ao terceiro princípio-chave que os autores apresentam sobre o significado experiencial em potência (“*experiential meaning potential*”):

Como terceiro princípio-chave, os significados experienciais em potência são tipicamente multimidiáticos e à base de correspondências sinestésicas. Muitas coisas podem ser ásperas ou lisas – uma voz, uma peça de mobília, uma fábrica, etc. – de modo que a ‘aspereza’ e a ‘suavidade’ podem tornar-se um fator na unidade de um gosto ou moda e, por isso, na orientação ou hábito de codificação de uma cultura ou de um grupo social. Se você gosta da voz de Louis Armstrong, você talvez também goste de tábuas de madeira crua e de paredes rebocadas. Se você gosta de vozes suaves, provavelmente também goste de móveis polidos e de pisos de pavimentos brilhantes. E existem discursos por trás desses gostos e estilos, discursos sobre o que é natural e anormal, civilizado e não civilizado, e assim por diante.

Nesse ponto, nosso trabalho aproxima-se ao estudo dos autores. Ao analisarmos as representações discursivas sobre os usos situados do letramento e sobre as necessidades de uso do letramento, almejamos, além de identificar os discursos e analisar os seus significados no tocante às relações que nossos/as participantes estabelecem com seus artefatos de leitura e de escrita⁴⁶, desejamos interpretar os discursos naturalizados e hegemônicos que se encontram por detrás dessas representações.

Em resumo, trabalhamos com os conceitos de meios e modos (KRESS; BEZEMER, 2000; KRESS; VAN LEEUWEN, 2001) e participamos de uma concepção sobre as atividades corporais como maneiras pelas quais o corpo, em sua relação com o meio ambiente, apreende esses meios e modos e com eles interage. Desde essa perspectiva, propomos uma discussão e consequente reflexão crítica referente às hegemonias que constroem e mantêm naturalizações ideológicas em nossa sociedade, a respeito das maneiras eleitas como normas para que a comunicação se estabeleça entre corpo e meio na realidade das multimodalidades.

⁴⁶ Ou seja, por meio de análise dos discursos presentes nas falas dos/as participantes, desejamos entender como esses significados experienciais em potência realizam-se, levando em consideração as falas dos/as participantes sobre as relações multimidiáticas e sinestésicas estabelecidas com seus artefatos de leitura e de escrita.

3.3 Metáfora da ecologia e ecologia de reconhecimentos como possibilidades de transformação

Neste item, por meio da metáfora da ecologia de Barton (1994) e da ecologia dos reconhecimentos de Sousa Santos (2002), apresentamos algumas reflexões epistemológicas advindas das ecologias desses dois autores, com o intuito de gerarmos algumas reflexões a respeito de como as teorias críticas apresentadas e defendidas neste trabalho podem alcançar as ausências⁴⁷ e as emergências⁴⁸ em que se situam os letramentos das pessoas com DV. Apresentamos essas reflexões com base no que Resende (2013, p. 351) discorre sobre a ousadia crítica nas reflexões epistemológicas:

Há, também, que se repensar a teoria crítica e seu alcance. Nesse sentido, Boaventura de Sousa Santos (2009) aponta uma ‘discordância total’ entre o que preconiza a teoria crítica e a prática das grandes transformações contemporâneas. Essas transformações são levadas a cabo por grupos sociais que a teoria crítica, até agora, não tem enxergado – camponeses/as, ‘favelados/as’, desempregados/as. Para Sousa Santos, as palavras-chave dessas transformações já não são ‘socialismo’/ ‘capitalismo’; ‘progressista’/‘reacionário’. São palavras como ‘terra’, ‘trabalho’, ‘educação’, ‘moradia’ que orientam as mudanças sociais almejadas hoje. Os movimentos sociais podem nos ensinar outros modos de conhecer e entender, para além das epistemologias hegemônicas na Academia. Mas isso só pode ser feito por meio do diálogo, e do diálogo etnográfico aberto.

Como um dos caminhos para esse diálogo, vemos – além “do diálogo etnográfico aberto” –, na dialética entre a *metáfora da ecologia* de David Barton e a *ecologia de reconhecimentos* de Boaventura de Sousa Santos, uma possibilidade de rearticulação/reorganização das *ordens do discurso e corpóreo-material* que conformam *centralidades corpóreo-discursivas dominantes*, tais como a *ordem visiocêntrica do discurso*. Na verdade, vemos essa possibilidade de reflexão tanto na dialética entre essas duas ecologias como no princípio dialético que subjaz a essas duas abordagens, entendendo-se dialética como:

[...] princípio segundo o qual o mundo não é um conjunto de coisas acabadas, mas um complexo de processos em articulação e modificação ininterrupta. Uma nova articulação oriunda da agência do sujeito (na ação) pode reestruturar, transformar ou destituir o poder hegemônico vigente (na estrutura). (RAMALHO; RESENDE, 2011, p. 162).

⁴⁷ Aqui utilizamos o termo “ausência” em referência ao que Sousa Santos (2002, p. 246) propõe como uma “sociologia das ausências”: “O objectivo da sociologia das ausências é transformar objectos impossíveis em possíveis e com base neles transformar as ausências em presenças”.

⁴⁸ O uso de ‘emergências’ é também em referência à “sociologia das emergências” de Sousa Santos (2002, p. 256): “A sociologia das emergências consiste em proceder a uma ampliação simbólica dos saberes, práticas e agentes de modo a identificar neles as tendências de futuro (o Ainda-Não) sobre as quais é possível actuar para maximizar a probabilidade de esperança em relação à probabilidade da frustração.

Em Barton (1994, p. 29, tradução nossa), há o desenvolvimento de uma abordagem ecológica sobre o letramento que toma como ponto de partida a interação entre os indivíduos e seus ambientes:

Originária da biologia, a ecologia é o estudo da inter-relação de um organismo e seu meio ambiente. Quando aplicada a humanos, é a relação de uma área da atividade humana e seu meio ambiente. Ela está preocupada com a forma como a atividade – letramento neste caso – é parte do meio ambiente e ao mesmo tempo influencia e é influenciada por ele. Uma abordagem ecológica traz como seu ponto de partida essa interação entre indivíduos e seu meio ambiente.

Ou seja, estamos falando de uma interação que acontece de forma dialética, e não diametral entre os seres humanos, os ambientes em que estão inseridos e os artefatos que compõem esses ambientes e que fazem parte das práticas dos sujeitos envolvidos. Nessa cadeia dinâmica, as relações entre tudo e todos que dela participam – sujeitos, discursos e artefatos – desenvolvem-se em harmonia em plano local, mas igualmente inter-relacionadas ao global, formando, assim, uma organicidade ambiental.

Estamos, portanto, diante de um sistema totalmente integrado e inter-relacionado, em uma cadeia dinâmica e interativa, daí a denominação de metáfora da ecologia. Uma abordagem ecológica enfatiza a diversidade e, no sentido biológico original da ecologia, essa diversidade é vista como uma virtude. A diversidade é uma fonte de força, a raiz de possibilidades futuras. Nessa visão holística, teoria e prática não se dissociam, porque dizem respeito a sistemas complexos de inter-relações. Muitos dos estudos contemporâneos sobre o letramento têm sido trabalhados sob a concepção da metáfora da ecologia.

No trabalho de Rios (2009), em mais um dos pontos que convergem com nossa pesquisa, encontramos a defesa que o autor advoga em favor do uso da metáfora da ecologia de Barton (1994) em trabalhos que se fundamentam nos Estudos do Letramento. Rios (2009, p. 50, tradução nossa) apresenta três razões para fazê-lo:

Primeiramente, a metáfora da ecologia se encaixa à necessidade de incorporar o conceito de diversidade cultural do letramento, as relações sociais diferentes e a diferenciação do valor da escrita em todos os domínios da vida social. Em segundo lugar, a metáfora enfatiza como outras áreas da vida estão entrelaçadas ao letramento, fornecendo uma maneira útil de compreender a fala e a escrita nas dinâmicas do contexto social com as suas interações complexas. E, por último, a metáfora da ecologia abrange aquelas metáforas mencionadas acima⁴⁹, bem como teorias distintas.

⁴⁹ Essas metáforas a que o autor faz menção referem-se às metáforas do letramento que Rios apresenta em um item intitulado “*Metaphors of literacy*”, subsequente ao item “*The ecological metaphor*”. Entendendo o letramento como um fenômeno complexo no qual estão implicados tanto elementos visíveis (ações, pessoas, materiais escritos) quanto invisíveis (valores, atitudes, desejos), geralmente essa compreensão sobre o letramento expressa-se por meio de metáforas pertinentes à leitura e à escrita. De acordo com Rios (2009, p. 50, tradução nossa), “[...] a maioria dessas metáforas relaciona-se à oposição letramento – iletramento”.

A metáfora da ecologia permite-nos, portanto, abordar os letramentos de pessoas com DV desde três perspectivas, que, embora apresentadas em separado, estão intrinsecamente relacionadas. Primeiramente, abordamos os letramentos de pessoas com DV como uma das múltiplas diversidades que formam as realidades de leitura e de escrita que se encontram nos mais diversos contextos sociais, linguísticos, corporais, entre outros. A respeito dessas múltiplas diversidades, entendemos que todas devem ser tratadas como pertinentes na produção de significados e de comunicação. Nenhum dos meios, modos e atividades corporais que as conformam podem ser tratados como algo que não existe (sociologia das ausências) ou como algo sem possibilidades concretas de existência (sociologia das emergências). Por último, a metáfora da ecologia oferece-nos o conceito de diversidade cultural do letramento, o qual permite desqualificar as várias metáforas que, baseadas na oposição cegos/videntes, perpetuam os “referentes do infortúnio e da incapacidade” (MARTINS, 2006, p. 215) impingidos às pessoas cegas:

A perpetuação hegemônica das representações que vinculam as vidas das pessoas cegas à ‘narrativa da tragédia pessoal’ coloca-nos perante uma realidade social que se mostra muito pouco informada da reflexividade das pessoas cegas, seja pelo fato de as formas de organização social se preservarem imunes às transformações que as pessoas cegas entendem desejáveis – persistindo bem longe de uma arquitetura inclusiva a ser feita de uma ecologia de reconhecimentos –, seja pelo fato de as idéias de incapacidade e infortúnio abarcarem as leituras da cegueira, mobilizando-as para a vida de todos os dias em preconceitos deveras subalternizantes.

É a partir dessa reivindicação por uma “arquitetura inclusiva formada por uma ecologia de reconhecimentos” que percebemos a viabilidade de uma dialética entre a *metáfora da ecologia* de David Barton e a *ecologia de reconhecimentos* de Boaventura de Sousa Santos, com o propósito de rearticular/reorganizar as *centralidades corpóreo-discursivas dominantes*. Para que se entenda como concebemos que seja possível essa via de articulação, apresentaremos a seguir um breve introito atinente à discussão de Sousa Santos (2002), com fundamento na qual nos baseamos para a reflexão ora proposta.

O autor apresenta-nos um ensaio que trata sobre um projeto de investigação que coordenou: “A reinvenção da emancipação social”, cujo objetivo “[...] era determinar em que medida a globalização alternativa está a ser produzida a partir de baixo e quais são suas possibilidades e limites” (SOUSA SANTOS, 2002, p. 237). Em seu texto, Sousa Santos propõe alguns fundamentos iniciais de um modelo intitulado como “modelo da razão cosmopolita”, o qual critica o modelo de racionalidade denominado pelo autor como “modelo de razão indolente”. A proposição de um modelo diferente de racionalidade encontra-se no

fato (fato este pertinente para a perspectiva de metáfora da ecologia que adotamos neste trabalho) de que: “Sem uma crítica do modelo de racionalidade ocidental dominante pelo menos durante duzentos anos, todas as propostas apresentadas pela nova análise social, por mais alternativas que se julguem, tenderão a reproduzir o mesmo efeito de ocultação e descrédito” (SOUSA SANTOS, 2002, p. 238).

Na razão cosmopolita, Sousa Santos funda três procedimentos sociológicos, quais sejam: a sociologia das ausências, a sociologia das emergências e o trabalho de tradução. No que tange à razão indolente, são quatro as formas pelas quais ela se manifesta: a razão impotente, a razão arrogante, a razão metonímica e a razão proléptica. Sousa Santos centra-se na crítica a essas duas últimas razões, mostrando-nos como os procedimentos da razão cosmopolita vão fundando uma trajetória oposta ao modelo de uma razão indolente. No caminho traçado pela razão indolente, o presente encontra-se reduzido, o futuro dilatado e a diversidade de experiências sociais situadas nos mais diferentes contextos é explicada por uma mesma teoria geral, reduzindo a existência e a potencialidade de tais experiências. Por sua vez, na trajetória que o autor expõe, busca-se uma expansão do presente por meio da sociologia das ausências, uma contração do futuro com a sociologia das emergências e, em vez de uma teoria geral, uma teoria ou um processo de tradução “[...] capaz de criar uma inteligibilidade mútua entre experiências possíveis e disponíveis” (SOUSA SANTOS, 2002, p. 239).

Para os fins de nosso debate, centrar-nos-emos na crítica que o autor realiza à razão metonímica. Nessa razão, a ideia de totalidade, sob a forma da ordem, faz com que as partes que compõem o todo estejam sempre em uma relação de dependência a ele e, fora do todo, as partes não podem ser compreendidas.

Há, pois, uma homogeneidade entre o todo e as partes e estas não têm existência fora da relação com a totalidade. As possíveis variações do movimento das partes não afetam o todo e são vistas como particularidades. A forma mais acabada de totalidade para a razão metonímica é a dicotomia, porque combina, do modo mais elegante, a simetria com a hierarquia. A simetria entre as partes é sempre uma relação horizontal que oculta uma relação vertical. Isto é assim, porque, ao contrário do que é proclamado pela razão metonímica, o todo é menos e não mais do que o conjunto das partes. Na verdade, o todo é uma das partes transformada em termo de referência para as demais. É por isso que todas as dicotomias sufragadas pela razão metonímica contêm uma hierarquia: cultura científica/cultura literária; conhecimento científico/conhecimento tradicional; homem/mulher; cultura/natureza; civilizado/primitivo; capital/trabalho; branco/negro; Norte/Sul; Ocidente/Oriente; e assim por diante. (SOUSA SANTOS, 2002, p. 242).

Podemos acrescentar a essas dicotomias, no âmbito de nosso trabalho, algumas oposições, tais como deficiente/não deficiente; cego(a)/vidente; normal/anormal; escrita em

tinta/escrita em Braille. A totalidade que nessas oposições impera é a de corpos e discursos que se estabelecem, pretensamente, como centrais (referimo-nos, mais especificamente, às *centralidades corpóreo-discursivas dominantes*), ocultando, negando, ignorando e até mesmo destruindo e destituindo a diversidade de experiências sociais que só se materializam na multiplicidade de corpos e de discursos inerentes à existência humana. Em face de tal cenário, Sousa Santos (2002, p. 246) propõe:

[...] um procedimento renegado pela razão metonímica: pensar os termos das dicotomias fora das articulações e relações de poder que os unem, como primeiro passo para os libertar dessas relações, e para revelar outras relações alternativas que têm estado ofuscadas pelas dicotomias hegemônicas.

Entra aqui a sociologia das ausências, cujo objetivo “[...] é transformar objectos impossíveis em possíveis e com base neles transformar as ausências em presenças” (SOUSA SANTOS, 2002, p. 246). O autor classifica em cinco as lógicas ou modos de produção da não existência operada pela razão metonímica: a lógica da monocultura do saber e do rigor do saber; a lógica da monocultura do tempo linear; a lógica da classificação social; a lógica da escala dominante; e a lógica produtivista. Como resultado das ausências construídas pelas cinco lógicas, tem-se a subtração do mundo e a contração do presente, o que desemboca no desperdício da experiência. Contrapondo-se a esse desperdício:

A sociologia das ausências visa identificar o âmbito dessa subtração e dessa contração de modo a que as experiências produzidas como ausentes sejam libertadas dessas relações de produção e, por essa via, se [*sic*] tornem presentes. Tornar-se presentes significa serem consideradas alternativas às experiências hegemônicas, a sua credibilidade poder ser discutida e argumentada e as suas relações com as experiências hegemônicas poderem ser objecto de disputa política. (SOUSA SANTOS, 2002, p. 249).

É nessa disputa política que identificamos o processo dialético, conforme apontado por Ramalho e Resende (2011). Cria-se aqui a possibilidade das reorganizações/rearticulações das ordens que conformam as *centralidades corpóreo-discursivas dominantes*, como a *ordem visiocêntrica do discurso*. Dentre as cinco lógicas, detemo-nos na lógica da classificação social, relacionada à monocultura da naturalização das diferenças. “De acordo com essa lógica, a não-existência é produzida sob a forma de inferioridade insuperável porque natural. Quem é inferior, porque é insuperavelmente inferior, não pode ser uma alternativa credível a quem é superior” (SOUSA SANTOS, 2002, p. 248).

Sousa Santos procede à sociologia das ausências por meio do questionamento às cinco lógicas ou modos de produção da não existência. Para isso, contrapõe a cada lógica um determinado conceito de ecologia. À monocultura do saber e rigores científicos, uma ecologia de saberes; à lógica da monocultura do tempo linear, uma ecologia das temporalidades; à lógica da classificação social, uma ecologia dos reconhecimentos; à lógica da escala dominante, uma ecologia das trans-escalas; e à lógica produtivista, uma ecologia da produtividade.

A respeito da terceira lógica, o funcionamento de seu mecanismo consiste em frisar uma suposta desqualificação que seria inerente a um dos polos das dicotomias. Em dicotomias como deficiente/não deficiente, cego(a)/vidente, anormal/normal, escrita em Braille/escrita em tinta, a ênfase desqualificadora incide, prioritariamente, sobre os primeiros agentes das dicotomias e “[...] só derivadamente sobre a experiência social (práticas e saberes) de que eles são protagonistas” (SOUSA SANTOS, 2002, p. 252).

A sociologia das ausências proposta neste momento “[...] confronta-se com a colonialidade⁵⁰, procurando uma nova articulação entre o princípio da igualdade e o princípio da diferença e abrindo espaço para a possibilidade de diferenças iguais – uma ecologia de diferenças feitas de reconhecimentos recíprocos” (SOUSA SANTOS, 2002, p. 252).

É nessa “ecologia de diferenças feita de reconhecimentos recíprocos” que, assim como Martins (2006), concebemos a possibilidade da construção de uma “arquitetura inclusiva” que reconheça os múltiplos letramentos das pessoas com DV, desde a perspectiva que a metáfora da ecologia de Barton permite-nos abordar.

De acordo com Barton (1992, p. 32, tradução nossa), o conceito de ecologia aparece como um caminho útil e apropriado tanto para falar sobre o letramento quanto para reunir as diferentes vertentes dos estudos do letramento:

A utilização do termo muda todo o esforço de tentar entender a natureza da leitura e da escrita. Mais do que isolar as atividades de letramento de todo o restante a fim de entendê-las, uma abordagem ecológica pretende entender como o letramento está incorporado em outras atividades humanas, seus envolvimento na vida social e no pensamento, e a sua posição na história, na língua e na aprendizagem.

⁵⁰ Sousa Santos faz menção à colonialidade do poder capitalista moderno e ocidental. Esta, “[...] a que se referem Quijano (2000), Mignolo (2000) e Dussel (2001), consiste em identificar diferença com desigualdade, ao mesmo tempo que se arroga o privilégio de determinar quem é igual e quem é diferente” (SOUSA SANTOS, 2002, p. 252).

Para Sousa Santos (2002, p. 253), a proposição dos conceitos de ecologia como contraposições aos cinco domínios da lógica põe em prática o objetivo da sociologia das ausências de:

[...] revelar a diversidade e multiplicidade das práticas sociais e credibilizar esse conjunto por contraposição à credibilidade exclusivista das práticas hegemónicas. A idéia de multiplicidade e de relações não destrutivas entre os agentes que a compõem é dada pelo conceito de ecologia: ecologia de saberes, ecologia de temporalidades, ecologia de reconhecimentos e ecologia de produções e distribuições sociais. Comum a todas estas ecologias é a idéia de que a realidade não pode ser reduzida ao que existe. Trata-se de uma versão ampla de realismo, que inclui as realidades ausentes por via do silenciamento, da supressão e da marginalização, isto é, as realidades que são activamente produzidas como não existentes.

Da dialética entre esses conceitos de ecologia, encontramos uma fundamentação epistemológica que nos permite dar mais um passo para melhor compreender e fundamentar as estruturas causadoras de preconceitos, naturalizações ideológicas e hegemonias que estão por trás das práticas sociais que envolvem o uso da leitura e da escrita e das representações discursivas sobre os usos situados do letramento e sobre as necessidades de uso do letramento, no contexto das múltiplas leituras e escritas de pessoas com DV.

3.4 A emergência das ausências como via aos múltiplos letramentos

Partindo do pressuposto de que múltiplos são os letramentos de pessoas com DV, buscamos, neste capítulo, apresentar duas reflexões diante dessa múltipla realidade. Primeiramente, uma vez constatado que, no contexto dos letramentos de pessoas com DV que estamos estudando, existem diferentes meios, modos e atividades corporais implicados nas atividades de leitura e escrita, parece-nos mais que pertinente a aproximação entre duas tradições de estudos, quais sejam: os NEL e as Multimodalidades. Essa aproximação, conforme apresentamos, vem sendo buscada em alguns trabalhos, como os de Kress e Street (2006) e Street (2012b, 2013).

A esse profícuo diálogo, sugerimos que se acrescente às suas reflexões as implicações advindas de nossa proposição acerca de uma *ordem visiocêntrica do discurso*. Como via para isso, argumentamos a favor da dialética entre a metáfora da ecologia de Barton (1994) e a ecologia dos reconhecimentos de Sousa Sousa (2002) como fundamentação epistemológica que nos permite melhor compreender as estruturas mantenedoras que há muito tempo protelam ao futuro a realidade de múltiplas ausências, que, em um presente cada vez mais reduzido, não emergem para “dar as caras ao futuro”.

4 OS MÚLTIPLOS LETRAMENTOS DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL: A CONSTRUÇÃO DE UMA PESQUISA DISCURSIVA DE CARÁTER ETNOGRÁFICO

O capítulo que ora apresentamos propõe-se a discorrer, conforme o seu título já indica, sobre como ocorreu nosso processo de construção da pesquisa acerca dos múltiplos letramentos de pessoas com deficiência visual (DV). Iniciamos o capítulo com algumas reflexões atinentes ao que entendemos por uma pesquisa discursiva crítica de caráter etnográfico. Em seguida, discorreremos sobre um dos elementos que constituem o tripé da pesquisa etnográfica, a ética, e sobre sua importância na validade de pesquisas que se dispõem a trabalhar com aportes da etnografia. Em seguida, apresentamos um pouco sobre o perfil das pessoas que se dispuseram a cooperar conosco na pesquisa, bem como a concepção que nos apresentam referente ao que vem a ser a deficiência visual no entendimento de quem não enxerga. Por fim, discorreremos acerca de como ocorreu nosso processo de interação no campo, além de apresentar as metodologias que viabilizaram a coleta e a geração de dados.

4.1 Pesquisa discursiva crítica de caráter etnográfico e letramento: uma proposta de reflexão sobre a linguagem

Caracterizamos nossa investigação como uma pesquisa discursiva crítica de caráter etnográfico por adotarmos uma metodologia que busca aliar a perspectiva do trabalho de campo oriunda da etnografia aos estudos críticos do discurso. Magalhães (2000, p. 45) argumenta a favor

[...] da pesquisa etnográfica-discursiva, procurando ressaltar as contribuições que esses estudos poderão oferecer para uma ‘ampla consciência lingüística crítica’. O termo se refere a um conjunto de princípios ligados aos estudos da linguagem no contexto de relações de poder – como a relação médico-paciente – à crítica de tais relações e à perspectiva de mudança discursiva e social.

Com base no exposto pela autora e em consonância à sua defesa, decidimos adotar em nosso estudo uma postura metodológica alinhada ao que Magalhães preconiza acerca da pesquisa etnográfico-discursiva. Essa decisão ocorre em virtude de acreditarmos na existência de assimetrias sociais que se constroem e se mantêm por meio da linguagem nas vidas das pessoas com deficiência visual.

É importante dizer, portanto, que nosso estudo não se caracteriza como uma pesquisa etnográfica. Para isso, necessitaríamos de uma imersão profunda em um grupo de indivíduos que há tempos convivesse junto, com o intuito de aprender sobre a sua cultura.

Diante disso, duas questões fundamentais inviabilizam considerarmos nossa pesquisa como etnográfica. Primeiramente, conforme observaremos na apresentação dos/as participantes (ver item 4.3), embora todos/as compartilhem da mesma condição de deficiência visual, eles/as frequentavam lugares diferentes, com culturas profissionais distintas. Em segundo lugar, não chegamos a realizar uma inserção/imersão durante nosso trabalho de campo nos locais que frequentavam os/as participantes, para que pudéssemos caracterizar nossa pesquisa como uma etnografia.

Heath e Street (2008, p. 28-29, tradução nossa) apresentam-nos algumas diferenças que podemos estabelecer entre a pesquisa qualitativa e a etnografia:

Nós sugerimos que os caminhos pelos quais essas ferramentas⁵¹ e valores têm se desenvolvido dentro da etnografia são extremamente distintos daqueles da *pesquisa qualitativa* de uma maneira geral. Esta última adota um ou mais métodos face a face de inquérito (assim como a entrevista) e salienta as fundações epistemológicas da pesquisa baseada nesses métodos. Muitas vezes, no entanto, está ausente a fundamentação da escolha dos métodos, em perspectivas teóricas ou quadros conceituais desde uma determinada disciplina das ciências sociais. Ao contrário, a etnografia, como gênero e meta, baseia-se em algumas ligações ou reconhecimentos de sua história dentro da antropologia e de suas subáreas, assim como a linguística. A etnografia [...] é uma atividade de construção teórica elaborada através de observações sistemáticas detalhadas, gravações e análise do comportamento humano em espaços específicos e interações.

A partir das pontuações sobre essas diferenças, podemos enumerar três aspectos advindos da etnografia que adotamos em nossa pesquisa de cunho qualitativo. Em primeiro lugar, assumimos que nosso processo investigativo é “inerentemente interpretativo, subjetivo e parcial”. Assim o fazemos desde a concepção da etnografia. Em segundo lugar, buscamos explicitar e descrever, o mais detalhadamente possível, todas as tomadas de decisão (*decision rules*) em nossa metodologia. Por fim, a busca constante pelo cuidado, respeito e acolhimento para com a escuta do/a Outro/a. O comprometimento de escutar aqueles/as para quem a sociedade fechou os ouvidos e os demais sentidos: “[...] o cego não está sendo consultado sobre isso, então está sendo uma coisa, muitas vezes, imposta, vem de cima para baixo. Não conversando com os cegos” (RICARDO)⁵². Nossa pesquisa, portanto, não se caracteriza como uma etnografia, embora profundos lampejos etnográficos iluminem a escrita de nosso trabalho. Um quarto aspecto da etnografia que trazemos diz respeito ao tripé da pesquisa etnográfica – validade, confiabilidade e ética. Abordaremos esse aspecto no item subsequente.

Valemo-nos da etnografia na medida em que suas reflexões proporcionaram-nos uma compreensão profunda e consistente sobre as questões a investigar, por meio de alguns

⁵¹ As ferramentas a que a autora e o autor se referem são a confiabilidade, replicabilidade e validade.

⁵² Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada em Fortaleza em 10 nov. 2011.

de seus instrumentos, tais como a observação participante, as entrevistas semiestruturadas e os diários de participantes; proporcionaram-nos igualmente uma reflexividade crítica, sensível e tangível sobre a questão do(s) Outro(s), que optamos em problematizar em nossa pesquisa.

Trata-se, pois, de uma pesquisa qualitativa, a qual caracterizamos como discursiva crítica de caráter etnográfico, com forte preocupação a respeito da ética envolvida entre pesquisadora e participantes. Quanto a essa preocupação, Angrosino (2009) nos alerta para o fato de que nossas pesquisas surgem e desenvolvem-se a partir do relacionamento entre participantes e pesquisadores/as. Em especial, a pesquisa etnográfica ocorre por meio do diálogo entre investigador ou investigadora, participantes e comunidade estudada. A pesquisa só poderá desenvolver-se e ser finalizada com a cooperação e boa vontade dos/as participantes.

O ‘consentimento informado’ dessas pessoas significa bem mais do que simplesmente entender o que o pesquisador quer fazer ‘para’ elas; é preciso que os informantes compreendam como seu próprio *feedback* se tornará parte do plano que o pesquisador pode fazer ‘junto com’ eles. (ANGROSINO, 2009, p. 114).

Esse cuidado e atenção inerentes ao processo de pesquisas que adotam a etnografia como metodologia de estudos sobre a linguagem são concebidos por Magalhães (2000, p. 45) como a busca pela realização de uma “[...] pesquisa democrática enquanto um método radical”. Por tratar, em seu trabalho, as questões assimétricas de poder que se estabelecem na relação médico-paciente, a autora traz para o centro de seus debates o conceito de ética. Buscamos trazer para o contexto de nossa pesquisa o que a autora utiliza em seu trabalho etnográfico a respeito da relação médico-paciente, uma vez que compartilhamos de seu posicionamento, quando afirma que:

A ética da pesquisa se encontra, pois, no centro do debate teórico metodológico entre investigadores da linguagem. A preocupação com a ética na pesquisa afeta especialmente os pesquisadores que adotam a metodologia etnográfica, por estabelecerem uma relação com os pesquisados⁵³. O trabalho de campo envolve residência na comunidade investigada ou visitas regulares a esta. (MAGALHÃES, 2000, p. 46).

A reflexão que a autora levanta encontra-se, dada as devidas diferenças, nas discussões do antropólogo americano Clifford Geertz (2001, p. 30) vinculadas às “dimensões éticas do trabalho de campo antropológico nos países novos”:

⁵³ Conforme apresentaremos mais adiante, ao discutirmos sobre a utilização dos diários de participantes em pesquisas etnográficas, Jones, Martin-Jones e Bhatt (2012) chamam a atenção para o fato de que o morfema final de palavras como “pesquisado”, “entrevistado” e “investigado” já induz a uma ideia de passividade a que, como pesquisadores, submetemos as pessoas a quem convidamos para participar de nossos estudos.

[...] a qualidade moral da experiência dos cientistas sociais atuantes, a vida ética que levam enquanto fazem suas pesquisas, praticamente nunca é discutida, exceto nos termos mais genéricos. Esta deveria ser uma investigação rigorosa de um aspecto central da consciência moderna [...].

Assumir esse compromisso ético, conforme levantado pela autora e pelo autor, encontra-se relacionado à opção que tomamos em empreender uma pesquisa discursiva de caráter etnográfico como metodologia de ação e de reflexão. Neste trabalho, partimos do pressuposto de que todo ato comunicativo é um ato de cultura, o que faz dos dados etnográficos: construções das construções de outras pessoas (GEERTZ, 1978) a respeito do uso que fazem da linguagem e dos letramentos multimodais. Ou seja, nossas construções analíticas e interpretativas passam pelo crivo de um olhar que lançamos a partir de olhares que já chegam a nós com suas respectivas análises e interpretações, levando em consideração as culturas em que esses olhares estão situados (assim como os nossos). “Nessa perspectiva, os informantes são valorizados, merecendo um tratamento justo” (MAGALHÃES, 2000, p. 48), entrando aqui a premência e a imprescindibilidade da ética, ao empreendermos considerações interpretativas sobre culturas nas quais apenas momentaneamente buscamos situar nossos olhares no mesmo horizonte em que há tempos se encontra situado o olhar do/a Outro/a em suas múltiplas práticas culturais.

Levando em conta essas considerações, a concepção sobre a cultura como um verbo (HEATH; STREET, 2008) funciona como um importante mecanismo de reflexão e prática etnográfica. Damos seguimento a essas questões no subitem seguinte, onde discutiremos alguns pontos fundamentais para pesquisas discursivas que se valem da etnografia.

4.1.1 Sobre o tripé da pesquisa etnográfica: validade, confiabilidade e ética

Gostaríamos de iniciar essa reflexão retomando as diferenças que Heath e Street (2008) estabelecem entre a pesquisa qualitativa e a etnografia. Trabalhar com a etnografia implica entender e aceitar que “[...] toda pesquisa etnográfica é inerentemente interpretativa, subjetiva e parcial” (HEATH; STREET, 2008, p. 45, tradução nossa). A partir dessa perspectiva, a autora e o autor chamam a atenção para o ponto-chave no processo da pesquisa: o cuidado dos/as pesquisadores/as em apresentar, de forma clara e minuciosa, as tomadas de decisão (*decision rules*) que guiaram o como fazer de seus trabalhos. Daí a importância, em nossas pesquisas – algo que buscamos não somente neste capítulo, mas ao longo da tese –, de uma metodologia bastante detalhada, descrevendo todas as etapas de nosso trabalho, as

decisões tomadas, as mudanças de percurso, o porquê dessas mudanças, o que nos levou a investigar determinado tema, as dificuldades encontradas em nosso trabalho de campo, etc.

A diferença apresentada entre a pesquisa qualitativa e a etnografia traz para o centro da reflexão os distintos valores, no que dizem respeito às ferramentas da validade, da confiabilidade e da replicabilidade, no âmbito da pesquisa qualitativa e no da etnografia. Ainda segundo os pesquisadores supracitados, o trabalho dos/as etnógrafos/as luta, constantemente, com as questões de validade, confiabilidade e replicabilidade. As duas últimas estão fora do alcance das pesquisas etnográficas, uma vez que, dentro do trabalho etnográfico, é impossível: a) encontrar as mesmas respostas sobre as mesmas perguntas sob os mesmos estímulos, tampouco b) replicar uma etapa da pesquisa exatamente da mesma maneira em momentos distintos, dado que “[...] cada imersão no campo é, por definição, única” (HEATH; STREET, 2008, p. 44, tradução nossa). Se a confiabilidade e a replicabilidade estão fora do alcance das pesquisas dos/as etnógrafos/as, devemos nos deter, então, à validade. É sobre o alcance dessa validade que nos propomos a discutir.

Para que essa validade possa ser alcançada, uma série de cuidados criteriosos é mantida pelos etnógrafos; entre eles, podemos citar a comparação e o contraste constantes. Esses dois critérios, tidos como dois tipos de validade, estão no centro das tomadas de decisão (*decision rules*) relacionadas à validade empírica e à validade teórica. Em especial nos capítulos que formam a terceira parte da tese, o/a leitor/a poderá observar que, enquanto no quinto capítulo centramo-nos em uma descrição minuciosa, nos capítulos seguintes, sexto e sétimo, o foco encontra-se na realização constante de comparações e contrastes.

Com relação a este capítulo, a partir do item 4.3, debruçamo-nos sobre a explicitação e a explicação de todo o processo de construção da pesquisa. Essa tomada de decisão a respeito da maneira como conduzimos a escrita desses capítulos relaciona-se, portanto, a algo central para a pesquisa etnográfica, que é a validação dos dados. “Em termos metodológicos, a base dessa opinião baseia-se na medida em que os etnógrafos transmitem coocorrências por meio de ricos detalhes de tempo, espaço, artefatos e interagentes” (HEATH; STREET, 2008, p. 45, tradução nossa). Tempo, espaço, artefatos, e interagentes (participantes) são pontos que merecem um destaque importante em nossas pesquisas e que, portanto, pedem uma rica descrição.

Sobre a maneira como essas descrições podem concretizar-se, Magalhães (2000) classifica os textos etnográficos em quatro tipos, quais sejam: realistas, confessionais, impressionistas e críticos. Levando em consideração o contexto de nossa pesquisa, bem como

a posição de engajamento, seguindo os preceitos da Análise de Discurso Crítica (ADC), adotamos o quarto tipo apresentado pela autora.

O relato crítico busca a perspectiva de grupos em desvantagem social. Um exemplo clássico dessa linha de estudos etnográficos é o trabalho de P. Wills, *Learning to labour* ('Aprendendo a trabalhar'), que aborda uma escola secundária da classe trabalhadora do norte da Grã-Bretanha, onde são fortes os mecanismos reprodutivos exigidos pelo capitalismo. Além disso, o relato crítico focaliza os aspectos políticos e econômicos da vida do grupo pesquisado, como no estudo de J. Nash sobre os mineiros de estanho da Bolívia, *We eat the mines and the mines eat us* ('Nós comemos as minas e as minas nos comem'), no qual a autora explicita quem são os donos dos 'instrumentos de reprodução da realidade'. Note-se ainda a tentativa de combinação da análise da ação social (estrutural) com a análise do significado (interacional). Esses aspectos dos relatos críticos se aproximam da teoria de Consciência Lingüística Crítica, que propõe uma transformação nos hábitos lingüísticos das pessoas como forma de reflexão e mesmo mudança de sua prática social discriminatória. (MAGALHÃES, 2000, p. 54).

Em nossa pesquisa, a escolha do relato crítico relaciona-se com o fato de a reflexão atual dos trabalhos etnográficos voltarem-se para grupos e indivíduos em movimento: "Como esses indivíduos interagem não somente com os artefatos e o ambiente físico, mas também com outros indivíduos e normas sociais, neste último ponto reside o cerne das questões que motivam os etnógrafos" (HEATH; STREET, 2008, p. 46, tradução nossa).

Ainda no que concerne à validação da pesquisa, Heath e Street (2008) atentam para os benefícios advindos, para os trabalhos dos etnógrafos, do constante cuidado e reflexão, no que dizem respeito às tomadas de decisão (*decision rules*), uma vez que são elas que guiarão o rumo da pesquisa. Levando em conta as reflexões de Resende (2013), essas tomadas de decisão requerem que se tenham claras as ontologias e epistemologias empregadas na construção de nosso estudo. Quanto à natureza dessas decisões, Heath e Street (2008, p. 46-47, tradução nossa) apresentam seis perguntas que merecem especial destaque quando nos propomos a projetar um trabalho de campo:

Quem ou o que é o fenômeno que está no centro do foco?; Quem sou eu no que diz respeito a esses indivíduos, grupo ou lugares?; Quais serão os tempos e espaços que serão coletados?; O que me deixa curioso a respeito do que está acontecendo aqui?; Como eu poderia responder a alguém que me perguntasse sobre uma ou duas questões principais de minha vida que me levaram a estar aqui?; Como poderei consistentemente ser capaz de responder aos outros sobre quem eu sou e o que estarei fazendo aqui?; Como poderei proteger a identidade e os interesses daqueles cujas vidas proponho-me a examinar?

Observemos que essas indagações não deixam de estar relacionadas, de alguma maneira, às questões sobre ética levantadas por Magalhães (2000). A pesquisa, de uma forma geral, é marcada pela presença contínua, desde o início até a finalização, por decisões que temos de tomar a cada passo da investigação. Tais escolhas não podem dissociar-se de nossa

conduta ética, e cada decisão, tomada ou não, pode mudar por completo o rumo da pesquisa. Como já apresentamos, a explicitação e as motivações atinentes a essas escolhas são fundamentais para a validação de pesquisas etnográficas.

Assim como abordamos a questão da validade, não podemos deixar de falar sobre a confiabilidade. As pesquisas etnográficas precisam de um grau de confiabilidade, e o caminho para construí-la, em pesquisas que adotam a etnografia, reside na reflexividade, a qual é um ponto que se relaciona com o tripé da pesquisa etnográfica – validade, confiabilidade e ética. Se realizamos a triangulação de métodos com o intuito de validar nossas pesquisas, a confiabilidade é adquirida por meio tanto de nossa conduta ética, durante todas as etapas da pesquisa, como por um trabalho constante de reflexividade. É o que esperamos apresentar ao/à leitor/a tanto nos itens seguintes desta metodologia como na terceira parte da tese, na qual se encontram nossas descrições, análises e interpretações sobre os dados. Levando em consideração que a ética trata-se de um elemento que consideramos como coesivo no tripé da pesquisa etnográfica, discutiremos sobre ela no item seguinte de maneira mais detida.

4.2 Um ensaio reflexivo sobre a ética na pesquisa

Iniciamos as reflexões sobre a ética na pesquisa partindo do entendimento acerca da “sociabilidade do homem simples” – à qual nos intima Martins (2010)⁵⁴ –, na qual é necessário romper com toda uma epistemologia do conhecimento que até bem pouco tempo pressupunha a existência de seres humanos racionais, autônomos e totalmente livres do(s) contexto(s) em que se encontram inseridos. Essa tentativa de existência cartesiana tão utópica e, ao mesmo tempo, tão almejada pelo homem moderno representa-se na vestimenta a ser trajada pelos cientistas da razão e no modelo que se projetava em homens e mulheres pensado(a)s e investigado(a)s como seres totalmente “assujeitados” que fariam parte antes de um protótipo de pesquisa realizada no vácuo que de seres inseridos em multifacetadas práticas sociais. Acreditava-se, pois, que, com o auxílio de instrumentos científicos adequados, esses cientistas da razão teriam o poder de chegar à essência e ao conhecimento preciso, sem fendas, sem choques⁵⁴ com a humanidade em suas mais diversas facetas e nuances.

Nesse afã de se chegar ao âmago da precisão humana, encontramos uma das estratégias utilizadas para a dominação de seres humanos baseada na classificação por

⁵⁴ Fazemos aqui referência ao livro *A sociabilidade do homem simples*, de José de Souza Martins. Retomaremos mais adiante essa concepção do homem simples desenvolvida nessa obra pelo autor.

dicotomias, “[...] em que os elementos ou conceitos se subdividem em dois termos opostos que os esgotariam em sua essência. Um desses termos é sempre considerado mais importante que o outro, o reprimido” (RODRIGUES, 2000, p. 164). Ou seja, a busca que a ciência almejava (ou ainda almeja) pelo preciso (termo aqui tomado no sentido de exato) reduziu povos – submersos naturalmente em suas práticas sociais idiossincráticas – a uma dicotomização que terá o simplismo e a perversidade como duas faces de um mesmo signo, o qual remete ao pensamento europeu moderno caracterizado pela soberba, pelo racionalismo insensato e por um colonialismo positivista que reinará sub-reptício e desenfreado nas colônias do “exótico” e do “irracional”. Nestas, seus habitantes deveriam ter seus corpos e mentes dominados e racionalizados a todo custo, levando em conta toda a força do capital implicada nesse custo.

Valemo-nos desse preâmbulo para chamar a atenção sobre os parâmetros de pesquisas positivistas que seguem vigentes até hoje, colonizando amplos espaços acadêmicos. Contrapondo-se a tal perspectiva, Magalhães (2000) incita-nos a uma pesquisa democrática como um método radical o qual rejeita práticas investigativas que adotam, de forma naturalizada, ações não dialógicas, excludentes, autocentradas na figura do pesquisador e assépticas do ponto de vista da não interação com o/a Outro/a na construção de conhecimentos. Quanto a essas questões, Magalhães (2000, p. 63) lança-nos as seguintes questões sobre nossa ação – reflexão no processo de construção da pesquisa etnográfica:

1) Como conciliar a objetividade científica que tem dominado a pesquisa lingüística no século XX e o estudo da linguagem como prática social que busca investigar as contradições e as lutas sociais, um discurso de crítica social derivado das ciências sociais? 2) Como apresentar as tensões e contradições vivenciadas ou observadas no campo e em diferentes tipos de dados, em um único texto? 3) Como conciliar no relatório de pesquisa a busca de clareza acadêmica e a apresentação das diversas vozes do grupo pesquisado?

Em sua concepção de pesquisa democrática, a autora propõe uma ruptura radical em relação aos parâmetros de uma pesquisa positivista a qual segue convicta em suas certezas sobre a existência de uma integridade e unanimidade na pesquisa em contraposição à diferença e à heterogeneidade. No caminho dessa discussão referente à ilusão de integridade e de unanimidade, em detrimento da diferença e da heterogeneidade, Canclini (2005) leva-nos a uma reflexão sobre “os diferentes, desiguais e desconectados”⁵⁵.

Se as reflexões da modernidade tardia desconstroem o pensamento moderno que se erigiu sob a construção de dicotomias bem estabelecidas as quais podemos ver resumidas no

⁵⁵ Referência ao Capítulo 2 do livro *Diferentes, desiguais e desconectados*, de Nestor García Canclini. Esse capítulo tem como título o nome do livro.

estabelecimento entre o centro e a periferia, vemos surgir, ao crepúsculo dessas dicotomias, o aparecimento de outra forma de uniformização, que busca, agora, rotular e encaixar as sociedades, o homem e a mulher sob uma fórmula que desumanamente procura apagar os diferentes, os desiguais e os desconectados. Estamos diante da esfera da globalização.

Diante desse quadro, Canclini reflete sobre uma “teoria consistente da interculturalidade”, que deve procurar entender as tramas pelas quais ela se constitui por meio do imbricamento entre as diferenças, as desigualdades e a desconexão. A busca dessa compreensão e da vivência dessa interculturalidade leva-nos a uma travessia sinuosa, sem pontos fixos ou ideias (bem) (pre)estabelecidas. Exemplo dessa travessia, ao mesmo tempo angustiante e instigante, reveladora e transformadora, encontramos no momento em que o autor fala, em seu texto, sobre a situação dos indígenas, que “[...] não são diferentes apenas pela sua condição étnica, mas também porque a reestruturação neoliberal dos mercados agrava sua desigualdade e exclusão” (CANCLINI, 2005, p. 66).

A discriminação étnica aparece, pois, por exemplo, sob as diversas faces do desemprego, da pobreza extrema e da situação dos imigrantes sem documentos e, portanto, sem direitos. A grande questão que nos traz Canclini (2005, p. 66) gira em torno não do mantimento de “campos sociais alternativos” para os indígenas, mas da inclusão e da conexão deles, sem que isso “[...] atropela sua diferença nem os condene à desigualdade. Em suma, ser cidadãos em sentido intercultural”.

Ei-nos diante da grande travessia que rejeita os apagamentos e os silenciamentos e nos põe diante de um imenso Rio de Janeiro, cuja travessia “carece de ter coragem”⁵⁶. Para uma travessia precisa nessas questões, exatidão não há; Canclini (2005, p. 69), entretanto, mostra-nos reflexões acerca de como chegar à outra margem do rio:

[...] a intensa e já ampla interação entre povos indígenas e sociedades nacionais, entre culturas locais e globalizadas (incluídas as globalizações das lutas indígenas), faz pensar que a *interculturalidade* também deve ser um núcleo da compreensão das práticas e da elaboração de políticas. Como dizíamos, os povos indígenas têm em comum, simultaneamente, o território e as redes comunicacionais transterritoriais, o espanhol e, sobretudo, a experiência do bilingüismo, a disposição para combinar a reciprocidade e o comércio mercantilizado, sistemas de autoridade local e demandas democráticas na sociedade nacional. Não é pouca coisa este patrimônio de interculturalidade numa época em que a expansão global do capitalismo busca uniformizar o *design* de tantos produtos diferentes a padrões internacionais; quando, por exemplo, a maioria dos estadunidenses não sente necessidade de saber nada além do inglês, conhecer sua própria história e só imaginar seu cinema e sua

⁵⁶ Aqui fazemos referência à grande metáfora da travessia que percorre todo o *Grande sertão: veredas*, de Guimarães Rosa. Mais especificamente, referimo-nos ao primeiro encontro entre Riobaldo e Diadorim, quando juntos atravessam, em uma frágil canoa, o Rio de Janeiro. Em um momento no qual a travessia fica perigosa, devido à força do rio e às condições da canoa, Riobaldo sente medo e, revelando esse medo à Diadorim, eterniza a célebre frase “Pra viver, carece de ter coragem”.

televisão. Os povos indígenas têm a vantagem de conhecer pelo menos duas línguas, articular recursos tradicionais e modernos, combinar o trabalho pago com o comunitário, a reciprocidade com a concorrência mercantil.

Se a margem não existe, mas somente a grande e inexata travessia da vida, façamo-la com a grandeza e a fortaleza de homens e mulheres diferentes, desiguais, e dos excluídos que trazem de seus gritos reprimidos a força e a esperança para uma travessia mais justa, mais humana, mais solidária e mais poética.

O ressoar desse grito reprimido também nos chega por meio do homem simples, cindido, oblíquo e multifacetado que nos apresenta Martins (2010, p. 10) ao falar sobre como a História irrompe na vida do homem comum, que, de um lado, encontra-se divorciado de si mesmo e de sua obra, mas com o propósito de mudar a vida, de fazer História, ainda que pelos caminhos tortuosos da alienação da cotidianidade; de outro lado, esse homem encontra-se inserido em um país cuja complexidade encontra-se:

[...] no modo anômalo e inacabado como a modernidade se propõe num país como o Brasil e na realidade descompassada desta nossa América Latina. Nosso grande enigma é hoje o enigma da captura desse homem comum pelos mecanismos de estranhamento de uma cotidianidade que exacerba a mutilação de nosso relacionamento com nossas possibilidades históricas e mutila a compreensão dos limites que cada momento histórico nos propõe.

Diante desse enigma, outra vez a travessia impõe-se e, mais uma vez, a precisão se nos escapa, restando-nos o ácido posicionamento de Martins (2010, p. 10-11) concernente a um país de bacharéis, no qual muito se fala e imita:

Euclides da Cunha fez um refinado discurso europeu sobre a tragédia dos miseráveis de Canudos, que ele nunca compreendeu, porque não compreendia a linguagem do silêncio e dos silenciados; porque não compreendia a dialética de um fazer História à margem da realidade dominante e das idéias dominantes. Chegou ao sertão árido de Canudos, num cenário de miséria e morte, trajando camisa de seda.

Diante da incompreensão com que nós, bacharéis, deparamo-nos na linguagem do silêncio e dos silenciados que se encontram à margem, DaMatta (1987) e Martins (2010) propõem-nos, respectivamente: uma proposta metodológica que toma o que é limiar, marginal e anômalo como referência da compreensão sociológica e a construção de uma Antropologia Social autêntica que só acontecerá a partir do momento em que estivermos plenamente convencidos da nossa ignorância e relatividade perante o/a Outro/a. Magalhães (2006, p. 86) também se refere a esse aspecto refletindo acerca da interpretação etnocêntrica do silêncio do/a Outro/a em entrevistas linguísticas derivadas do estruturalismo, nas quais “[...] o pesquisador descarta o conhecimento local, pois o propósito da entrevista é coletar dados sobre as estruturas linguísticas que são concebidas como fatos objetivos”. A autora, em um comentário sobre

entrevistas realizadas por linguistas do *Summer Institute of Linguistics*, explica que o silêncio que se encontra nos indígenas com os quais se realizou a pesquisa pode demonstrar ou recusa da/do participante em falar, ou constrangimento diante da presença de um linguista.

Nessas entrevistas, o objetivo é manter o grupo totalmente separado dos pesquisadores, não havendo interesse na relação entre pesquisadores e participantes. Ao contrário dessa perspectiva, Geertz (1983, p. 181) sugere a ligação entre ‘os processos de autoconhecimento, autopercepção, autoconhecimento àqueles do conhecimento do outro, da percepção do outro, da compreensão do outro’ como forma de identificação de ‘quem somos’ e de com quem estamos’. (MAGALHÃES, 2006, p. 86).

Somos, pois, na qualidade de pesquisadores/as, convidados/as a participar, observar e sentir a arena da briga de galos de nossos campos teórico-metodológicos, como um jogo absorvente, e não como uma simplória demonstração cultural de seres exóticos que não nos dizem respeito. Aliás, dizem-nos respeito para, simplesmente, ilustrar nossos trabalhos acadêmicos, nos quais um grupo seletivo de profissionais regozijam-se e embatem-se com os trabalhos uns dos outros num circuito hermeticamente fechado que não ultrapassa as fronteiras da academia.

Resumindo, para que nossa invasão, como pesquisadores, na vida de nossos participantes, não seja encarada por nenhuma das partes como um “como se nós não estivéssemos lá” e/ou como um “como se eles não estivessem lá”, é necessário “correr” – se assim for necessário – juntamente com nossos/as participantes. Clifford Geertz relata-nos que só conseguiram, ele e sua esposa, deixar de ser “não pessoas, espectros, criaturas invisíveis” para os habitantes de Bali quando, em uma briga de galo a que foram assistir na região, tiveram que sair correndo, com os demais balineses, devido a uma batida policial que aconteceu na hora e no local em que estavam assistindo à briga. A partir de então, finalmente, era como se ele e ela (antropólogo e antropóloga) estivessem lá, de fato.

Ser apanhado, ou quase apanhado, numa incursão policial ao vício talvez não seja uma receita muito generalizada para alcançar aquela necessidade do trabalho de campo antropológico – o acordo, a harmonia – mas para mim ela funcionou admiravelmente. Levou-me a uma aceitação súbita e total, não-habitual, numa sociedade extremamente avessa à penetração de estrangeiros. Deu-me a oportunidade de aprender, de imediato, um aspecto introspectivo da ‘mentalidade camponesa’, que os antropólogos que não tiveram a sorte de fugir como eu, juntamente com o objeto de suas pesquisas, das autoridades armadas, normalmente não conseguem. E, o que é mais importante, pois todas as outras coisas poderiam ter chegado a meu conhecimento de outra maneira, isso colocou-me em contato direto com uma combinação de explosão emocional, situação de guerra e drama filosófico de grande significação para a sociedade cuja natureza interna eu desejava entender. (GEERTZ, 1978, p. 188).

Acreditamos que nos cabe pensar sobre a construção de um pensamento que se processa ao lado de nossos/as participantes, e não por sobre os ombros deles. No jogo absorvente e impreciso da vida, parece-nos salutar pensar nossa pesquisa na perspectiva do fazer “junto com”. Complementando e dialogando com esse ensaio reflexivo, Magalhães (2006, p. 85) ressalta e reforça a importância da ética para com as vozes dos/as participantes presentes em nossas pesquisas e nossa posição ética diante de nossos empreendimentos acadêmicos:

O conceito de voz na pesquisa se refere à possibilidade de representação dos participantes de uma forma que não seja prejudicial à autoidentidade e que possa significar uma contribuição para sua autoestima, autonomia e cidadania. O destaque é para os participantes porque eles ou elas são representados pelos pesquisadores que geralmente são os responsáveis pela autoria do relatório e do trabalho de pesquisa acadêmica. Por esse motivo, não se trata de uma questão simples e, de acordo com a consciência ética de quem pesquisa, pode ser um verdadeiro dilema: o que fazer para que a pesquisa não signifique apenas o crescimento de quem pesquisa em termos de títulos, honrarias acadêmicas e mesmo aumento salarial?

Diante do comprometimento ético que temos com essas vozes, que(quais) travessia(s) seria(m) possível(is)? Fica aqui o desafio para a construção, em nossos percursos investigativos, de um conhecimento a ser construído em um franco diálogo com os/as participantes de nossas pesquisas. Como seria a travessia entre essas margens, centros e fronteiras? A urgência do navegar e a precisão⁵⁷ do “viver no campo” levou-nos a mares até então por nós nunca antes navegados, na certeza de um viver que, sim, é-nos necessário, embora não exato:

Eu atravesso as coisas – e no meio da travessia não vejo! – só estava era entretido na idéia dos lugares de saída e de chegada. Assaz o senhor sabe: a gente quer passar o rio a nado, e passa; mas vai dar na outra banda é num ponto muito mais em baixo, bem diverso do em que primeiro se pensou. Viver nem não é muito perigoso? (ROSA, 2001, p. 51).

4.3 Apresentação dos/as participantes

Levando em consideração as reflexões sobre as quais nos debruçamos nos dois itens anteriores, propomo-nos a apresentar, neste momento e no subsequente, um pequeno esboço do perfil de nossos/as participantes (quem são e quantos/as são), assim como suas perspectivas vivenciais acerca do significado da deficiência visual. A construção e a constituição do *corpus*, que apresentaremos no item 4.6, deram-se com a participação de 10 participantes (6 mulheres e 4 homens). Os critérios de escolha foram, inicialmente: 1) serem pessoas com DV; 2) utilizarem

⁵⁷ Aqui fazemos referência ao famoso verso de Fernando Pessoa: “Navegar é preciso, viver não é preciso”, entendendo essa precisão não no sentido de exatidão, mas na concepção de necessidade.

o sistema operacional Dosvox em suas práticas de leitura e de escrita. A respeito do segundo critério, ainda durante a execução do projeto-piloto, sentimos a necessidade de não nos fecharmos nesse ponto, dado que a presença de outros meios, além desse sistema operacional, chamou-nos muito a atenção. É interessante observar que essa multiplicidade de meios, modos e atividades corporais, algo que percebemos durante as atividades em campo e nas conversas com os/as participantes, foi o que marcou e deu o tom à construção de nosso objeto de pesquisa, qual seja: os múltiplos letramentos de pessoas com DV.

4.3.1 Angélica

“Apesar de que a cegueira é minha, mas quem sofre são os outros. Você sabe, né, que a velhice do velho quem sofre são os outros. A cegueira é do cego e quem sofre são os outros.”

(Angélica)

Angélica foi uma das primeiras pessoas com quem tivemos contato, ainda nos primeiros passos da pesquisa; no entanto, nossos laços com ela estreitaram-se somente após o término do estudo-piloto⁵⁸. Com sua personalidade firme e marcante, Angélica foi uma das figuras fundamentais para a construção de nosso entendimento sobre o letramento de pessoas deficientes visuais. É igualmente importante falarmos que foi ela uma das responsáveis para que pudéssemos olhar de maneira mais detida sobre a presença do sistema Braille na vida das pessoas cegas.

Conhecemos Angélica ainda no processo de escolha dos locais em que iríamos realizar o trabalho de campo, durante nossa primeira visita à *Associação A*⁵⁹. Já no primeiro encontro, ela falou sobre o seu trabalho de alfabetização no sistema Braille para adultos e sobre a complementaridade que significa o computador em relação a esse sistema. Algo que nos impactou bastante, logo em nosso primeiro contato, foi a frase à queima-roupa que Angélica emitiu quando já estávamos nos despedindo: “Você deveria mudar o foco sobre o letramento. Em meu trabalho de mestrado, fugi do letramento como o diabo foge da cruz”. Mesmo com essa opinião, achou a pesquisa muito desafiadora e colocou-se à disposição para

⁵⁸ Angélica não esteve como participante do projeto-piloto.

⁵⁹ *Associação A* é a codificação que damos a uma das instituições que integraram a pesquisa. Colocamos um nome fictício com o intuito de preservar a identidade do local.

o que precisássemos. Os contatos e conversas que tivemos com Angélica foram sempre muito reflexivos e críticos, principalmente no que diziam respeito às suas ideias e concepções acerca do tema do letramento e da educação.

Angélica, à época da pesquisa, estava com 46 anos de idade, solteira, sem filhos e residindo na cidade de Fortaleza. Nasceu na cidade de Piqué Carneiro – interior cearense –, vindo morar na capital aos 18 anos de idade, com o propósito de estudar. Como ela costuma dizer, o estudo na escola foi somente uma maneira de formalizar institucionalmente o que já conhecia por meio da escola da vida. Ao concluir o segundo grau, ingressou e formou-se no curso de Pedagogia da *IES A*. Fez também o mestrado em Ciências da Educação, com um trabalho no eixo da educação de jovens e adultos (EJA). Há 17 anos é funcionária pública, atuando como professora nas redes de ensino do Município de Fortaleza e do Estado do Ceará. Angélica conta, com muito orgulho e satisfação, que não tinha emprego, não tinha dinheiro para nada e, de repente, teve êxito em dois concursos ao mesmo tempo. No município (*Associação A*), trabalha com a reabilitação de jovens e adultos cegos e com a educação de jovens e adultos; no estado (*Centro Educacional de Referência*⁶⁰) – mais especificamente no núcleo do *Tempo de Inclusão* –, atua na formação de professores e no atendimento a alunos com dificuldade de aprendizagem e com a reabilitação de crianças e adolescentes. Quanto às circunstâncias de sua cegueira, Angélica é cega congênita. Em sua família, eram seis irmãos cegos.

4.3.2 Leda

[...] eu acho que ser cego é ruim, porque a gente enfrenta muitas dificuldades e cada vez mais o mundo está se tornando mais moderno. Quanto mais modernidade, mais difícil fica, porque a modernidade ela está vindo para algumas pessoas e não está vindo para todas as pessoas. [...] dentro especificamente da cegueira, eu acho que a gente vive num mundo muito nosso, muito ainda segregado, apesar de que eu gosto dessa segregação, dependendo da forma como que se veja, mas a gente não tem ainda um

⁶⁰ Trata-se de nome fictício para preservar a identidade da instituição.

mundo pleno, um mundo mais para todos. Isso é ainda muito utópico, eu acho.”

(Leda)

Iniciamos a apresentação sobre Leda chamando a atenção para dois aspectos que nos tocaram bastante durante o convívio com ela: a maneira direta e sem rodeios como manifestava suas opiniões, inquietações e reivindicações – maneira esta que nos assustou ao início; e a emoção traduzida em lágrimas, quando conversávamos sobre o Braille. A cada frase à queima-roupa e a cada lágrima derramada, o cansaço e o desgaste de conduzir uma pesquisa como esta, realizada, concomitantemente, ao trabalho como professora, transformavam-se em doses, ainda que homeopáticas, de coragem para seguir esta jornada.

Leda, à época de nossa primeira entrevista, tinha 45 anos, conforme ela mesma descreve, “de gente e de cega”. Está casada pela segunda vez e tem um filho adolescente, que apresenta baixa visão. Ela possui nível superior, é pedagoga com especialização em Metodologia do Ensino Fundamental e Médio. É professora do Estado do Ceará e da Prefeitura de Fortaleza há 15 anos, trabalhando no *Tempo de Inclusão* pelo estado e na *Associação A* pela prefeitura. No *Tempo de Inclusão*, desempenha apoio pedagógico atendendo a crianças, adolescentes e adultos cegos e com deficiência associada; na *Associação A*, trabalha no EJA.

Na *Associação A*, Leda ensina Português e Literatura em turmas de EJA para pessoas com DV. A *Associação A* foi o local onde observamos Leda em sua prática como professora. Nessa instituição, em uma das turmas em que a observamos lecionando, Leda trabalha com o ensino de Português e de Literatura, no entanto se detém mais no ensino do Português, pois percebe dificuldades e defasagens de seus educandos com relação à língua portuguesa. Com relação à sua prática com o ensino de Português, gosta de trabalhar com texto e interpretação. Procura abordar com seus alunos textos que pesquisa na internet.

Sobre o seu trabalho no *Tempo de Inclusão*, consiste em ministrar atividades como cursos de informática, de sorobã e de Braille, acompanhamento a estudantes que ficaram cegos e que precisam aprender o Braille e/ou a utilizar o computador por meio dos leitores de tela e acompanhamento de grupos que vêm do interior do estado para aprender o Braille. Ou seja, no *Tempo de Inclusão*, Leda desenvolve um trabalho de capacitação mediante a realização de cursos que ministra sobre Braille, sorobã e de tecnologias

alternativas e de atendimento educacional especializado a discentes que buscam os serviços do *Tempo de Inclusão* no período de contraturno.

A participante nasceu com baixa visão, devido à retinose pigmentar, e, com o passar dos anos, foi perdendo o resíduo de visão que tinha. Segundo Leda⁶¹:

[...] meus pais têm um problema genético que eles trouxeram das famílias deles, tanto a minha mãe como o meu pai eles têm cegos na família, mas a gente não sabia, e aí, a partir da gente, eu e mais meus dois irmãos, somos cegos, foi que nós começamos a investigar, né? Então, geneticamente, nós somos afetados pela tal da retinose pigmentar, que eu não sei se é exatamente isso, não, mas os médicos dizem que é. De seis filhos que minha mãe teve, três são cegos e três enxergam.

4.3.3 Neide

“Eu acho que a deficiência visual ela traz muitas barreiras, ela traz muito desconforto, né, ela traz muito transtorno para a vida do ser humano, não é fácil, não, o negócio!”

(Neide)

Ao falar sobre Neide, as sensações que nos vêm fortemente à memória vinculam-se a uma grande tranquilidade e paz. Com paciência, serenidade e firmeza, expunha os seus comentários durante nossos encontros. O uso do computador esteve presente em nossas conversas, principalmente porque a ideia inicial era falar sobre o Dosvox; não obstante, desde o primeiro encontro, Neide apresentou seus posicionamentos bem marcados sobre a defesa do sistema Braille. Foi a primeira pessoa com quem entramos em contato, após as conversas com Tito⁶². O contato com Neide nos foi sugerido por ele. Solteira, 46 anos, natural de Pacajus e sem filhos. Já nasceu sem a visão; sua cegueira teve como diagnóstico a degeneração de retina, uma doença hereditária. Neide relatou que alguns parentes de seu pai (tios e primos) apresentaram a mesma degeneração.

A participante concluiu o curso de Pedagogia na *IES A* e tem especialização em Planejamento Educacional. Durante a pesquisa, ela estava em fase de conclusão de uma segunda pós-graduação em Educação Inclusiva. Ao terminar o curso de Pedagogia, prestou concurso para a Prefeitura de Maracanaú, município situado na Região

⁶¹ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada em Fortaleza em 29 set. 2012.

⁶² Conforme leremos mais adiante, foi com a ajuda de Tito que escolhemos e iniciamos os contatos com os/as primeiros/as participantes da pesquisa.

Metropolitana de Fortaleza. Lá ficou durante dois anos e realizou um trabalho na perspectiva de acessibilidade para pessoas com DV. Depois do trabalho em Maracanaú, assumiu como professora da rede estadual do Governo do Ceará. Neide trabalha no Centro Educacional de Referência, mais especificamente no *Tempo de Inclusão*, que é um centro de atendimento às pessoas com DV. O *Tempo de Inclusão*, na verdade, é uma unidade do Centro Educacional de Referência. Atua nesse local há dois anos, mas está na rede estadual há dezesseis. No *Tempo de Inclusão*, Neide lida com a habilitação de cegos, com a reabilitação de pessoas que ficaram cegas e com a formação contínua em educação do deficiente visual.

No que tange ao trabalho de habilitação e reabilitação de pessoas cegas, Neide atende a alunos na informática (com o uso do Dosvox), trabalha com o processo de alfabetização em Braille para crianças e com o ensino de Braille e de sorobã para adultos. O atendimento é realizado, preferencialmente, a educandos matriculados na rede regular de ensino. Quanto ao curso de formação que ministra, nele participam professores/as e pessoas da comunidade que se interessam em desenvolver trabalhos com pessoas com deficiência visual. Ou seja, não se trata de uma formação cujo público-alvo centre-se em sujeitos com DV. Esse curso oferece sete disciplinas, dentre elas, ensino do sistema Braille, sorobã e tecnologias assistivas (sobre as tecnologias assistivas, Neide disse que a carga horária é pequena se comparada a das outras disciplinas).

4.3.4 Liana

“[...] você pega um guia sobre acessibilidade, aí quem escreveu? Foi o fulaninho não sei das quantas, que é doutor não sei onde, não sei em quê, nisso naquilo outro. [...] às vezes, em vez de a pessoa chegar para você e dizer: ‘Vamos procurar uma maneira, vamos procurar uma forma melhor’, ela simplesmente faz do jeito que ela acha que pode te ajudar e, às vezes, ela não está te ajudando, está te atrapalhando [...]. Às vezes, o que é certo para você não é o que é certo para o que eu preciso.”

(Liana)

Falar sobre Liana é adentrar no ponto inicial desta pesquisa. Foi com ela que nos deparamos em nosso primeiro dia de aula na função de professora debutante numa Instituição de Ensino Superior (IES), em uma disciplina de espanhol designada sob nossa responsabilidade. Nada nos havia sido dito quanto à presença de Liana na disciplina, tampouco encontramos em nossas anotações ou em nossos planos de aula A, B, C, D, *ad infinitum*, o que se deveria ou não fazer ao se trabalhar com alunos/as cegos/as. Quanta deficiência de nossa parte e de todo o contexto em que estávamos inseridas! Foi Liana quem se aproximou, ao final da aula, perguntando como poderíamos proceder. Outra vez, não encontramos nada em nossa escassa bagagem como profissionais em início de carreira. Não havia o que procurar, pois não tínhamos nada, absolutamente nada a responder. Ela, então, deu as explicações e sugestões sobre como poderíamos agir. Convidá-la, portanto, a participar da pesquisa não poderia estar fora de pauta. Com ela, iniciamos o trajeto; com ela, quisemos prosseguir-lo.

Liana é fortalezense, quando fizemos a pesquisa, estava com 22 anos e solteira. Aluna do curso de Letras, com habilitação dupla em português e espanhol, e funcionária do setor *Espaço de Cultura Ceará*⁶³ do *Espaço Arte e Resistência*⁶⁴. Liana, na universidade, além de estudante, é bolsista da *Acessibilidade para tod@s* e participante do grupo de estudo Políticas Linguísticas para Internacionalização do Português. Como bolsista, faz a digitalização de livros e o levantamento bibliográfico de materiais que já se encontram digitalizados e do que ainda é preciso digitalizar para atender à demanda do público discente que necessita de textos nesse formato. Em seu trabalho no *Espaço Arte e Resistência*, foi designada para trabalhar como auxiliar-administrativa, mas, à época em que conversamos, era no que menos trabalhava; estava à espera da instalação de um programa para poder digitalizar o acervo do *Espaço de Cultura Ceará*.

Com relação ao trabalho que Liana desenvolve como estagiária no *Espaço Arte e Resistência*, incluem-se atividades como: viabilizar a acessibilidade de exposições do *Espaço Arte e Resistência*, procurando, por exemplo, quais recursos já existem para a acessibilidade e quais seriam importantes o centro adquirir; fazer pesquisas sobre a acessibilidade em espaços museológicos e traduções do espanhol para o português de textos que encontra sobre a acessibilidade em museus; transcrever entrevistas de projetos que acontecem no centro cultural; digitalizar documentos; preparar apresentações acerca do *Projeto Acesso* para a divulgação da iniciativa. Liana falou também de atividades como

⁶³ Trata-se de nome fictício para preservar a identidade do local onde aconteceu a pesquisa.

⁶⁴ Trata-se de nome fictício para preservar a identidade do local onde aconteceu a pesquisa.

a revisão de textos em Braille; a consultoria das audiodescrições feitas para exposições no/do *Espaço Arte e Resistência* e a consultoria de trabalhos desenvolvidos nesse centro voltados para a acessibilidade.

Liana nasceu com tumores por trás dos globos oculares, ao que se chama de retinoplastoma. Retirou o primeiro globo ocular aos três meses de idade e o segundo, por volta de um ano de idade. Por ter perdido os olhos em tão tenra idade, Liana considera-se como uma pessoa deficiente visual de nascença.

4.3.5 Tito

“A parte da minha deficiência que mais me afligia era não poder ler nem escrever. [...] O Dosvox significou uma nova perspectiva de vida. Proporcionou-me a leitura e a escrita. Traz a possibilidade de estudar e de trabalhar.”

(Tito)

Falar sobre Tito significa falar sobre a pesquisa desde os seus primeiros passos. Ele foi presença marcante e fundamental para o início de nosso percurso no mundo da leitura e da escrita de pessoas com deficiência visual⁶⁵. Foi por meio de conversas que com ele, explicando sobre o que gostaríamos de investigar, que conseguimos contato com alguns dos/as participantes do estudo (Angélica, Leda, Neide e Ricardo). Foram contatos de suma importância e riqueza para que pudéssemos começar a trilhar o caminho dos múltiplos letramentos das pessoas com deficiência visual.

Tito é cearense, natural de Reriutaba e, à época da pesquisa, estava com 45 anos. Vive com uma companheira em uma união estável e não tem filhos. Quando fizemos o trabalho de campo, Tito ainda estava cursando Pedagogia na *IES A* e tinha o desejo de

⁶⁵ Para a elaboração do anteprojeto de pesquisa para o ingresso no doutorado, iniciamos uma busca (já tínhamos iniciado esse percurso para a elaboração do projeto para o ingresso no programa), na *IES A*, por pessoas que trabalhassem com e sobre sujeitos com deficiência visual. Dessa forma, entramos em contato com a professora Ana Karina, que desenvolvia (e segue desenvolvendo) trabalhos na área da deficiência visual. Por meio da professora, tivemos a oportunidade de conhecer Tito. Durante o primeiro encontro que tivemos com ele, ficamos sabendo de um programa nacional criado pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) que permitia às pessoas com deficiência visual o uso do computador. Esse programa, chamado de Dosvox, permite que as pessoas com deficiência visual tanto leiam quanto escrevam no computador, fazendo com que, dessa forma, possa acontecer uma comunicação entre indivíduos com deficiência visual e videntes. Veio do encantamento com esse programa nosso interesse em investigar, inicialmente, de forma mais específica, sobre os letramentos digitais de pessoas com deficiência visual.

terminar o curso o mais breve possível, para seguir, segundo suas palavras, outras perspectivas em torno de cursos universitários. Pelo o que conversamos, Tito demonstra um interesse muito grande em ingressar em cursos na área da informática, área de grande interesse e motivação na vida dele. Em seu curso de Pedagogia, atuou como bolsista do projeto de extensão voltado para a acessibilidade, no qual desenvolvia atividades em torno da proposta da acessibilidade para pessoas com deficiência visual, sendo uma dessas propostas a realização de cursos sobre o Dosvox. Ao término desse projeto, continuou com os cursos e assessoria sobre Dosvox, mas agora na *Acessibilidade para tod@s*. Também nesse local, realizava cursos sobre leitores de tela e sobre tecnologia assistiva.

A deficiência visual de Tito foi ocasionada pela retinose pigmentar. Já na infância, começou a apresentar uma diminuição na acuidade visual e, na adolescência (quando cursava o 7º ano do ensino fundamental), “a doença deu um salto”. Em uma de nossas conversas, Tito contou-nos sobre esse salto da doença. Costumava sentar-se nas primeiras fileiras de sua sala de aula para conseguir enxergar melhor o que a professora escrevia na lousa. Usava também como recurso o caderno de uma colega que tinha uma letra muito legível que ele pedia emprestado para copiar as lições do quadro. Quando a cópia da lousa passou a ser impossível, permaneceu com o recurso do caderno. No entanto, “[...] em uma manhã de setembro de 1982 [...]”, até mesmo o caderno já não era suficiente para conseguir enxergar. Nesse dia, sentou-se nas últimas fileiras da sala. A professora, percebendo a mudança de comportamento dele, veio perguntar o que estava acontecendo, e Tito respondeu chorando que já não conseguia enxergar o que ela escrevia na lousa nem os escritos da colega.

Tito mencionou, com muito carinho, o apoio que a docente lhe prestou durante esse período de adaptação à perda mais drástica da visão.

E foi exatamente na sala de aula dela que aconteceu esse fato que você mencionava anteriormente. E a professora, Maria da Cruz Lopes de Almeida, ela me ajudou muito, inclusive foi ela quem, além de ter me tranquilizado, ela se disponibilizou e cumpriu o processo de leitura e escrita de quase dois semestres. Quase, não, dois semestres, que foi o segundo semestre da 6ª e o primeiro semestre da 7ª série [atualmente, respectivamente, 7º e 8º anos]. Ela lia as minhas disciplinas e copiava as minhas matérias. E foi com a ajuda da Dona Maria da Cruz Lopes de Almeida que eu consegui ter um bom êxito. (TITO)⁶⁶.

Tito, no entanto, não perdeu a visão totalmente; periféricamente, ele ainda consegue usar um pouco da visão lateral.

⁶⁶ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada em Fortaleza em 25 out. 2012.

4.3.6 Diego

“Eu acho que eu tenho até uma visão meio atrapalhada, assim, eu juro que vejo uma coisa, e não, não vi, mas eu fico me lembrando depois. [...] É tanto que as pessoas, para mim, por exemplo, se tu falar ‘Aha, o fulano...’, deixa eu ver aqui... Pronto, Beatriz. A Beatriz eu nunca vi seu rosto cem por cento. Mas, se tu falar de ti para mim, em outro ambiente, em outra circunstância, quando você vem na minha cabeça, eu vou ter ideia da tua fisionomia; e eu nunca repeti um rosto. Não sei se eu vejo atrasado e fica na minha memória ou se realmente eu sou muito criativo, né? Mas, enfim, isso aconteceu com 17 anos, e a minha visão ficou muito prejudicada. Hoje ela já melhorou bastante, mas ainda é subnormal. Ainda sou, ainda posso me classificar como deficiente.”

(Diego)

Uma imagem que sempre nos vem à mente sobre Diego é a sua relação com a pesquisa acadêmica. Logo durante nossos primeiros contatos, ele sempre se interessou tanto em explicar sobre suas atividades de pesquisa na universidade como perguntava sobre nossa trajetória acadêmica. Em nossas conversas, gostava de falar acerca do que ele fazia em seu curso de Biblioteconomia, por que havia escolhido o curso, em que pesquisas ele atuava, como era seu trabalho. Durante nossas conversas, observações e entrevistas, Diego, quando falamos sobre letramento, leitura e escrita, gostava de falar do assunto a partir de uma perspectiva da Biblioteconomia. Foram contatos muito enriquecedores para nós e para o trabalho.

Fortalezense, “cearense até a medula”, como ele mesmo apresentou-se, solteiro e sem filhos; quando fizemos a pesquisa, Diego tinha 24 anos e cursava, como já mencionamos, o curso de Biblioteconomia na *IES A*. No curso mencionado, Diego desenvolve suas atividades como estudante, bolsista de iniciação científica e estagiário. Na iniciação científica,

princípios de uma pesquisa sobre um modelo de representação da informação com base na linguística e, depois, seguiu com a pesquisa sobre como representar e como organizar a informação usando a teoria da arquitetura da informação, tanto em ambientes digitais como em ambientes físicos e analógicos. No tocante à sua atividade como estagiário em uma das bibliotecas da *IES A*, atua no atendimento aos usuários, sobretudo na parte da inclusão de pessoas deficientes visuais.

Diego perdeu a visão aos 17 anos, por conta de uma bactéria que provocou uma inflamação nas meninges e no encéfalo. A bactéria atingiu as células do cérebro responsáveis pela visão. Diego considera-se como baixa visão e refere-se à maneira que enxerga como algo muito próprio e particular, conforme lemos na epígrafe que abre a sua apresentação.

4.3.7 Nina

“Eu era uma cega criada no mundo de gente que enxergava [...]”

(Nina)

Tivemos o primeiro contato com Nina antes de ela iniciar suas aulas na universidade. Havia sido aprovada no vestibular, mas suas aulas só começariam no semestre seguinte. Obteve êxito para o curso de Letras Português/Italiano. Travamos contato com ela por meio de uma das participantes da pesquisa, Liana, que havia sido sua colega de sala durante o ensino fundamental.

Nina nasceu com glaucoma congênito, enxergando praticamente nada com o olho direito (somente certa claridade) e com alguns resquícios de visão no olho esquerdo. O resquício de visão do olho esquerdo também foi diminuindo gradativamente e, à época da pesquisa, ela disse que tinha 10% de visão nesse olho. Durante o seu ensino médio e fundamental, foi considerada como baixa visão e, atualmente, ainda se considera dentro dessa classificação.

Nossa participante é natural da capital cearense, Fortaleza. Quando entabulamos nosso primeiro contato, estava com 22 anos e era recém-ingressa no curso de Letras com habilitação dupla em português e italiano na *IES A*. Ao fazermos a primeira entrevista, ela já estava no segundo semestre de seu curso e atuando como bolsista da *Acessibilidade para tod@s*. Além dessas atividades, cursava italiano em um curso de línguas da *IES A* e participava de um curso de extensão, também na *IES A*, sobre mitologia greco-romana. Na

Acessibilidade para tod@s, cumprindo o que estava previsto em sua atividade como bolsista, Nina participava de um grupo de estudos sobre pessoas com deficiência na sociedade, principalmente pessoas com deficiência visual, e sobre as tecnologias voltadas para essas pessoas. Outra função que desempenhava era prestar o atendimento a pessoas cegas no laboratório de informática da secretaria, com o objetivo de auxiliar esses/as alunos/as no uso do sistema Dosvox, do leitor de telas NVDA e no uso de outras ferramentas de que necessitem os usuários, além do auxílio no acesso à internet. Ainda no âmbito das atividades desenvolvidas na secretaria, fizemos a observação participante de uma atuação de Nina como facilitadora no curso “Acesso a redes sociais por pessoas com deficiência visual”. A parte que ministrou centrou-se no Twitter, rede social que Nina usa com frequência e pela qual demonstra bastante interesse e entusiasmo.

4.3.8 Ricardo

“[...] as coisas estão caminhando, já caminharam muito, mas eu acho que tinha que ser feito [...] conversar mais com os cegos ou se aproximar um pouco mais, enfim, já melhorou muita coisa, mas muita coisa ainda está para melhorar ainda. [...] Tinha que ouvir mais, então, muitas vezes, a gente pega a pessoa ‘Ah! Porque eu sou, sei lá, eu sou irmão de um cego, eu sou casado com um cego, eu sou assim, assim, assado, eu estudei, eu fiz pesquisa, eu fui para fora, eu fui para os Estados Unidos, estudei lá e é assim’, e não é verdade, não é assim. Acho que quem sabe onde o sapato aperta é o deficiente. Não adianta você ter estudado, você ter feito um bocado de coisa se você não é o público-alvo daquilo.”

(Ricardo)

Após o contato e as conversas iniciais com Tito, Ricardo foi o primeiro participante com quem travamos contato. Através de Tito é que conseguimos o contato com Ricardo. Tinha 25 anos à época da pesquisa, natural de Fortaleza e funcionário do

Espaço Arte e Resistência, assim como Liana, no *Espaço de Cultura Ceará*. Em seu trabalho, realiza a transcrição de material em Braille tanto da programação como das exposições do *Espaço Arte e Resistência*, dá um pequeno suporte no que concerne à acessibilidade das exposições que por lá acontecem por meio, por exemplo, da consultoria sobre as audiodescrições acerca das exposições; além disso, faz algumas pesquisas vinculadas a novas maneiras de acessibilidade em museus. Ricardo desenvolve também atividade na *Biblioteca Sol Nascente*⁶⁷, que se localiza ao lado do mesmo complexo cultural do *Espaço Arte e Resistência*. Na *Biblioteca Sol Nascente*, trabalha no setor Braille e realiza o serviço de digitalização de materiais para usuários e a apresentação do setor para escolas que vão visitar o local.

Além dessas atividades, Ricardo costumava comentar, desde os nossos primeiros encontros, sobre o grande interesse que o rádio lhe desperta desde a sua infância. Em sintonia com esse interesse, em abril de 2011, ele colocou uma rádio na internet, chamada *Rádio Ceará*. A rádio veicula em sua programação, além de músicas populares brasileiras, a divulgação e a transmissão de eventos e de palestras no tocante ao tema da acessibilidade e da inclusão: “[...] a gente está pretendendo fazer outras daqui para frente, e é tudo assim de maneira voluntária, a gente não tem lucro de nada, é tudo mesmo por gostar de rádio que a gente faz”. As atividades relacionadas à rádio são realizadas por meio do computador. Ricardo chegou a desenvolver um trabalho voluntário de levar ao ar a *Rádio Ondas do Mar*⁶⁸. O projeto, porém, teve fim em 2011, quando começa o trabalho com a rádio *web Rádio Ceará*.

Ricardo nasceu com glaucoma e, por isso, enxergando muito pouco. Gradativamente, foi perdendo o resquício de visão que tinha e, aos 15 anos, fez uma cirurgia para retirar os olhos, devido à pressão ocular, que estava cada vez mais alta. Em uma das conversas com Ricardo, ele nos relatou que sentia muitas dores durante a infância e a adolescência ocasionadas pelo glaucoma; era muito agitado e até mesmo agressivo por conta dos incômodos provocados pelo glaucoma. Queria muito fazer a cirurgia para retirar os globos oculares, mas a mãe tentou protelar o quanto pôde. Quando, finalmente, por recomendação dos próprios médicos, teve que se submeter ao procedimento cirúrgico, relata que lhe foi um grande alívio.

⁶⁷ Utilizamos aqui um nome fictício, com o intuito de preservar a identidade da instituição.

⁶⁸ O nome *Rádio Ondas do Mar* é uma codificação que damos ao nome verdadeiro da rádio a que o participante faz menção.

4.3.9 Luzia

“Minha mãe não dizia que a filha era cega, dizia que eu tinha um probleminha de visão. A família foi fundamental para o meu processo de aceitação. A família é tudo. Às vezes, as pessoas falam que eu acho é bom ser cega. Não, não é bom. Eu não queria ter ficado cega. É muito difícil. No entanto, essa é a minha realidade. Tenho que procurar viver dentro dela da forma como eu posso.”

(Luzia)

Ao falar sobre Luzia, vem à memória, de maneira muito forte, uma das primeiras conversas que tivemos, na qual ela relatou que o mais difícil para ela não era ser cega, mas as pessoas que estavam à sua volta aceitarem sua cegueira. Muito simpática e receptiva, os encontros com Luzia foram sempre muito leves, tranquilos e profundos, ao mesmo tempo. Muito mais que um entendimento quanto aos múltiplos letramentos de pessoas com DV, as conversas com Luzia foram nos proporcionando um pouco mais de entendimento sobre quem eram as pessoas que participariam conosco desta pesquisa e, mais que isso, o entendimento de que havia algo mais a ser explorado além do uso do sistema Dosvox pelas pessoas com DV. Embora não falasse sobre o Braille com o mesmo entusiasmo que participantes como Neide, Leda, Angélica ou Liana, ele veio à tona e não poderia ser ignorado; tampouco poderia sê-lo a perspectiva de Luzia sobre o sistema Dosvox e os leitores de tela, os quais ela define como um descortinar em sua vida, além do computador, considerado por ela como um divisor de águas. Conforme leremos no transcorrer de relatos e análises pertinentes aos letramentos dessa participante, perceberemos que o computador é elemento muito presente em grande parte das relações e atividades das quais Luzia faz parte.

Luzia é natural de Fortaleza, solteira e, quando fizemos a pesquisa, estava com 28 anos de idade e trabalhava há 2 anos no setor Braille da *Biblioteca Sol Nascente*. Tinha o ensino médio completo e, quando terminamos o trabalho de campo, havia sido aprovada em um curso de Pedagogia de uma IES particular. Costumava falar com muito entusiasmo da leitura de seus romances e da liberdade que é poder os ler depois que começou a usar o computador com o sistema Dosvox e os leitores de tela.

Em seu trabalho no setor Braille da *Biblioteca Sol Nascente*, realizava atividades como a apresentação do setor Braille a escolas que iam visitar esse espaço, impressão e revisão de materiais em Braille, digitalização de materiais em tinta para o público que frequentava o espaço e que necessitava desse serviço, além do atendimento ao público.

A mãe de Luzia contraiu rubéola quando de sua gestação; por isso, a criança nasceu com catarata congênita e glaucoma. Após seu nascimento, submeteu-se a uma cirurgia de catarata, sendo constantemente acompanhada por oftalmologistas. A questão ficou estabilizada, mas, durante a adolescência, por volta dos 16 anos, Luzia começou a apresentar uma perda acelerada da visão e, aos 18, estava quase completamente cega. Durante a 1ª e a 2ª séries do ensino médio, ela acompanhava as atividades escolares com o uso de artefatos para pessoas com visão subnormal; no entanto, na 3ª série do ensino médio, os artefatos já não podiam auxiliá-la, devido à grande diminuição de sua acuidade visual. Terminou esse último ano com o auxílio dos leitores da escola e da família.

4.3.10 Bruno

“Inclusão, para mim, não existe. Eu acho que isso não existe. Isso é tudo invenção, invenção não, eles querem dar oportunidade, só que eles querem dar oportunidade da forma deles, não sabendo do que realmente esses grupos necessitam.”

(Bruno)

Ao falar sobre Bruno, seguindo, na verdade, o perfil da maioria dos/as participantes da pesquisa, a imagem que nos vem é a de dinamismo, motivação e inquietação. Sempre que nos encontrávamos com ele, estava envolvido em alguma atividade de impressão, revisão e digitalização de textos, dando explicações por telefone sobre a utilização de determinado programa ou aplicativo para o computador/celular, ajudando colegas de trabalho a baixar vídeos ou programas na internet, explicando sobre o manuseio de alguma impressora em Braille, correndo para chegar à faculdade ou para dar conta dos trabalhos acadêmicos ou envolvido na organização dos cursos de informática que ministrava na *Associação A*.

Bruno é natural de Fortaleza, onde reside; é casado e sem filhos. Quando da coleta e geração dos dados, estava concluindo o curso de Pedagogia na *IES B*⁶⁹. Ingressou nessa instituição em 2006. Desde pequeno é aficionado por montar e desmontar aparelhos. Gostava muito de Matemática e seu desejo era fazer um curso de graduação nessa área. Entretanto, aos poucos, deixou de lado esse sonho em virtude das dificuldades, “[...] depois que fiquei cego, a Matemática ficou impossível para mim”. Optou, então, pelo curso de Pedagogia. Gosta de sua graduação e pretende trabalhar na área da Educação Especial.

Em outubro de 2008, foi admitido em um órgão municipal público e, desde outubro de 2010, estava lotado na *Associação A* (laboratório de informática) no trabalho com a impressão e a revisão do material em Braille para a associação (material didático para os cursos de EJA, materiais da associação, por exemplo, documentos e cartazes) e com as orientações e a realização de cursos na área da informática. Estava também envolvido com a organização do laboratório de informática da associação. Na reestruturação desse espaço, previa-se a aquisição de máquinas melhores e mais novas cuja finalidade, além da realização de cursos, seria disponibilizar horários para o uso dos computadores pelo público e prestar o serviço de orientação para os/as frequentadores/as do laboratório no tocante ao uso das tecnologias aí disponibilizadas.

Bruno nasceu com o diagnóstico de glaucoma e catarata congênitos. O glaucoma não se manifestou até a sua adolescência, mas a catarata o levou a três cirurgias em sua infância; sofreu também, ainda nesse período de sua vida, um deslocamento de retina. “Enxerguei durante muito tempo. Se não foi bem assim 100%, mas era o suficiente para fazer qualquer atividade como uma pessoa sem deficiência visual nenhuma, sem atrapalhar muita coisa”. No entanto, ao chegar à adolescência, o glaucoma apareceu, o que levou Bruno a submeter-se a uma média de doze cirurgias para tentar controlar a pressão intraocular. Mesmo com todas as tentativas, no período que compreende entre os 16 e 18 anos, sofreu uma perda significativa da visão do olho esquerdo e, depois, do olho direito. Aos 23 anos, sua visão já estava bastante reduzida, praticamente inexistente. Atualmente, ele tem uma pequena percepção de luz, mas afirma que “[...] já se acostumou a não olhar para as coisas”. A perda da visão é algo que, atualmente, já não o preocupa nem lhe importa.

Apresentamos um quadro com a caracterização das pessoas que apresentamos neste item. Assim o fazemos com a finalidade de deixar mais claro e esquematizado para o/a

⁶⁹ Nome fictício para preservar a identidade dessa instituição de ensino superior.

nosso/a leitor/a quem foram e quantos/as foram os/as participantes que aceitaram colaborar com a pesquisa.

Quadro 5 – Caracterização dos/as participantes da pesquisa

CARACTERIZAÇÃO DOS/AS PARTICIPANTES DA PESQUISA			
Participantes	Idade	Instituição a que está vinculado/a	Tipo de DV
Angélica	46	Tempo de Inclusão; Associação A; Centro Educacional de Referência.	DV total – cegueira congênita.
Leda	45	Tempo de Inclusão; Associação A; Centro Educacional de Referência.	Retinose pigmentar.
Neide	46	Tempo de Inclusão; Associação A; Centro Educacional de Referência.	DV total – degeneração de retina (doença hereditária).
Liana	22	Acessibilidade para Tod@s; IES A; Espaço de Cultura Ceará; Espaço Arte e Resistência.	DV total – Retinoblastoma.
Tito	45	Acessibilidade para Tod@s; IES A.	Retinose pigmentar.
Diego	24	Acessibilidade para Tod@s; IES A.	Bactéria que provocou inflamação nas meninges e no encéfalo.
Nina	22	Acessibilidade para Tod@s; IES A.	Glaucoma congênito.
Ricardo	25	Rádio Ceará; Associação A; Rádio Ondas do Mar; Espaço de Cultura Ceará; Espaço Arte e Resistência; Biblioteca Sol Nascente.	DV total – Glaucoma congênito.
Luzia	28	Biblioteca Sol Nascente.	Catarata e glaucoma congênitos.
Bruno	23	Tempo de Inclusão; Associação A.	Catarata e glaucoma congênitos.

Fonte: Elaboração própria (2015).

4.4 Uma tentativa de *ensaio sobre a cegueira* narrada pelos olhos de quem não enxerga

“Nesta narrativa de forte sentido alegórico⁷⁰, José Saramago constrói uma profusão de metáforas e analogias, onde são patentes as inúmeras ramificações simbólicas a que a cegueira se oferece na matriz ocidental: a ignorância, a alienação, a morte, a ganância, o negrume, etc. – no fundo os sinônimos que a

⁷⁰ Alusão à obra literária do escritor português José Saramago, *Ensaio sobre a cegueira*.

cegueira evoca nas entradas de um qualquer dicionário. [...] As experiências das pessoas cegas estão ausentes da narrativa de Saramago, trocadas que foram pela ‘riqueza’ de valores culturalmente associados à idéia de cegueira. Tal como no romance, também na nossa sociedade as narrativas e reflexões das pessoas cegas encontram-se largamente submersas pelos valores cultural e historicamente ancorados à cegueira.”

(Martins, 2006, p. 28)

Tomando como ponto inicial de reflexão o que Martins expõe-nos no trecho em epígrafe, optamos por apresentar um pouco da deficiência visual com base nos posicionamentos dos ensaios sobre a cegueira de nossos/as participantes. Uma cegueira representada através das experiências incorporadas daqueles/as que a vivenciam na carne, na pele, nos olhos.

A ideia de apresentar a eles/as e a deficiência visual a partir dessa perspectiva vem de nosso compromisso em buscar uma desnaturalização sobre as hegemonias acerca da cegueira construídas desde concepções de corpos que a projetam e a pensam como uma “narrativa da tragédia pessoal”⁷¹. Em vez desse entendimento e em contraposição a ele, procuramos trazer “a angústia da transgressão corporal”⁷² para o centro das discussões, narrada com os sentidos de quem traz a cegueira no corpo.

Damos início a esse percurso com o relato da participante Leda sobre o que significa a deficiência visual para ela:

Eu não gosto de camuflar muito essa questão da deficiência visual, não. Há quem fantasie, há quem diga por aí que ser cego não tem problema, que você consegue

⁷¹ Martins refere-se à *narrativa da tragédia pessoal* como representações dominantes, presentes em nossa sociedade, as quais vinculam direta e unicamente as ideias de sofrimento e tragédia às vidas das pessoas cegas. Isso faz com que as noções que se vinculam à ideia de tragédia perpassem, de ponta a ponta, como único referente, as concepções sobre o que significa a cegueira. Tende-se, portanto, “[...] a pensar as vidas das pessoas cegas imputando-lhes as noções de infortúnio, incapacidade e tragédia, como marcas identitárias poderosamente incrustadas, estigmas que freqüentemente conflituam com as concepções positivas e os desejos de realização de quem é cego” (MARTINS, 2006, p. 226).

⁷² Ao falar sobre a *angústia da transgressão corporal*, Martins propõe trazer para o centro das reflexões as angústias vivenciadas pelos próprios corpos que transgridem a hegemonia da normalidade corporal. Na *angústia da transgressão corporal*, o foco volta-se para a angústia na transgressão vivida no próprio corpo de quem conhece a cegueira na carne.

ser autônomo, você consegue ser independente, né? Eu penso diferente. Eu acho que ser cego é horrível. Não que eu seja frustrada, pelo contrário. Eu sou uma pessoa realizada. Assim, eu já nasci cega, então, pelo fato de eu ter nascido, eu não tenho nenhuma frustração. Mas eu sou racional. Então, não adianta eu ficar sonhando, conjecturando, palestrando por aí que ser cego é fora do comum, é fora do normal, é uma coisa muito maravilhosa que você pode conviver sem [...] É mentira, tudo isso aí é coisa de teórico, né? [...] Então, a gente tem altos e baixos, e eu não vou te dizer que ser cego é mais maravilhoso do que qualquer outra coisa. Mentira. (LEDA)⁷³.

Ao falar sobre o significado da DV, Leda traz para o foco de sua narração não uma perspectiva mística que encara a cegueira como encantamento; também não encontramos um romantismo aureolado de pieguices exacerbadas, tampouco a construção do mito das pessoas cegas como super-heróis/heroínas ou de uma mulher que traz o fardo de uma *tragédia pessoal*. Não o faz desde essas perspectivas, embora não deixe de falar dos sofrimentos, angústias e dificuldades que lhe acometem em sua existência como pessoa cega. Sem depreciar ou supervalorizar, apresenta a cegueira na dimensão de um corpo que a integra em sua constituição; com seus altos e baixos, tristezas e alegrias, dificuldades e superações, cansaços e lutas.

Agora, é claro que eu convivo bem, porque é melhor eu ser feliz do que eu ser frustrada; mas eu te dizer que isso para mim não me incomoda, isso para mim não mexe comigo, mentira! Mexe comigo, incomoda, sim, *me* faz refletir muitas coisas e me faz ser uma pessoa cada vez mais crítica, *me* faz questionar o meu país, *me* faz refletir sobre essa educação que nós temos, *me* faz discutir sobre muitas questões que a gente vivencia aqui enquanto nós estamos vivos, mas nem por isso eu deixo de contribuir, nem por isso eu deixo de encontrar meios para que eu possa ser também uma pessoa importante no meu país, também uma pessoa que pode contribuir, que pode mudar, que pode acrescentar. [...] eu acho que ser cego é ruim, que a gente enfrenta muitas dificuldades e cada vez mais o mundo está se tornando mais moderno, quanto mais modernidade, mais difícil fica, porque a modernidade está vindo para algumas pessoas, não está vindo para todas as pessoas. Para a gente conseguir estar dentro do patamar de cada mudança que a gente vivencia, a gente precisa transformar outras coisas. Então, assim, a gente vem buscando transformar, vem buscando mudar a mentalidade de muita coisa, de muita gente [...]. (LEDA)⁷⁴.

É a partir de sua experiência como cega e do incômodo que tal situação lhe causa que ela não se acomoda, mas se posiciona diante de sua realidade com uma ação reivindicativa muito clara e consciente a respeito dos lugares que ocupa e deixa de ocupar, devido a uma construção societal que, cada dia mais, exclui homens e mulheres que não se ajustam aos parâmetros, por exemplo, do visualismo e da hegemonia da normalidade: “[...] edificações da modernidade que favorecem a prevalência de construções essencialistas e

⁷³ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada em Fortaleza em 24 set. 2012.

⁷⁴ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada em Fortaleza em 24 set. 2012.

inferiorizantes das pessoas cegas” (MARTINS, 2006, p. 105). Como Leda afirma: “a modernidade está vindo para algumas pessoas, não para todas as pessoas”.

É diante desse primeiro ensaio sobre a cegueira, construído pela voz de um corpo que não camufla a questão da deficiência visual, que apresentamos um dos questionamentos que nos acompanharam no transcorrer deste trabalho: o que nós, pesquisadores/as, mais um dos frutos das edificações da modernidade a que Martins (2006) se refere, temos investigado e realizado a respeito dessa modernidade que não chega para todos os indivíduos? Temos feito de nossas pesquisas instrumentos de indagação sobre essa modernidade que não chega e contempla a todos/as, ou temos feito de nossos resultados instrumentos mantenedores e propagadores de barreiras limítrofes, cada vez mais rígidas, de quem pertence ou não pertence, de quem pode ou não se beneficiar dessa tal modernidade?

Com os questionamentos anteriores, buscamos nortear nossa tese, a qual se construiu pela voz de um corpo que, também no intento de ir além de camuflagens, tencionou ensaios a partir da cuidadosa e acurada reflexão que encontramos em Martins por meio da pergunta “E se eu fosse cego?”, no objetivo de trazer à tona os discursos, letramentos e identidades de “narrativas silenciadas da deficiência”. Narrativas essas que, embora silenciadas, não deixam de seguir com a batalha de “pelar um porco por dia para viver”, conforme nos relata Angélica em seu depoimento referente ao significado da deficiência visual.

Para mim, significa uma batalha muito grande. Eu sempre digo que o cego todo dia pela um porco para viver. [...] Não é bom ser cego, não é gostoso, mas dá para ser feliz. O importante é ser feliz, né? O importante é ter motivo para sorrir, ter motivo para trabalhar [...] Agora dizer, como tem cegos que, às vezes, dizem: ‘Eu acho bom ser cego’. Eu não acho bom, não. Eu sou porque foi uma limitação que tenho desde o nascimento, mas que eu sei que a cegueira já me privou de muita coisa, mas sei também que tenho primos que enxergam que são da minha idade que não chegaram aonde eu cheguei, né, que não tiveram, até tiveram oportunidade, mas não tiveram a garra que eu tive. Então, a cegueira, para mim, [...] ela não empata que eu seja feliz, mas ela me priva de muitas coisas. (ANGÉLICA)⁷⁵.

Três são os elementos que marcam o discurso de Angélica em sua construção sobre o que significa a deficiência visual: não é algo bom, mas que não a impede de ser feliz; privações; a cegueira associada ao sofrimento sob o viés de quem não tem a cegueira no corpo. Quanto aos dois primeiros pontos que destacamos na fala de Angélica, incitamos a uma reflexão que se baseia no que Martins (2006, p. 227) fala acerca de “[...] como a angústia na transgressão é vivida no próprio corpo, no corpo de quem conhece a

⁷⁵ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada em Fortaleza em 1º nov. 2013.

cegueira na carne”. Essa *angústia na transgressão*, de acordo com o autor, não nega a dor, a angústia e os sofrimentos que fazem parte da vida daqueles/as que vivem a cegueira no corpo.

Conforme nos fala Angélica, a deficiência visual não é algo bom para ela. No entanto, ela faz questão de enfatizar que a cegueira não a impede de ser feliz, chamando a atenção para o fato de que a privação sensorial da visão não se confina a esse não ser bom, ao sofrimento e às privações que acarreta. O que Angélica deixa marcado, reiterando a reflexão suscitada por Martins, é que esse sofrimento não é algo que “[...] sobreponha a condição da cegueira de ponta a ponta, que é o que fazem as concepções hegemônicas sobre a vida das pessoas cegas” (MARTINS, 2006, p. 227). Tais sobreposições, calcadas que estão pela ordem que denominamos como *ordem visiocêntrica do discurso*, têm perpetuado sofrimentos e privações que, muitas vezes, não condizem com a realidade de pessoas que, na constituição de suas *ordens corpóreo-materiais*, não apresentam a visão como centro.

Ao seguir sua fala enfatizando a questão das privações que a cegueira acarreta, não podemos negar ou idealizar os impactos sociais da privação na vida de Angélica, bem como na de outras pessoas cegas: “*Me* priva de muitas coisas. Ela me priva de sair e pegar minha bolsa, pegar um ônibus, bem rápido, ir embora. Ela me priva de pegar uma bula de remédio e ler as contraindicações. Eu estou dizendo alguns exemplos; ela me priva, às vezes, de saber a cor da roupa [...]. (ANGÉLICA).

Com base nesse fragmento, apresentamos outro aspecto para o qual atentamos a partir do Modelo Social de Deficiência. Levando em conta os pressupostos desse modelo, entendemos alguns dos fatos que Angélica enumera em seu relato (ler uma bula de remédio, saber as cores das roupas, sair logo do avião, etc.) como privações construídas e mantidas pela sociedade, e não privações inerentes à cegueira. Algumas das privações que Angélica e os/as demais participantes percebem em suas vivências são ocasionadas por uma ampla falta de acessibilidade da sociedade, e não por sua cegueira. Ao fazermos esse deslocamento de perspectiva, podemos perceber que a mesma sociedade que cria, mantém e reproduz essas privações é a mesma a que Angélica se refere como sofrendo a cegueira por ela:

Apesar de que a cegueira é minha, mas quem sofre são os outros. Você sabe, né, que a velhice do velho quem sofre são os outros. A cegueira é do cego e quem sofre são os outros. As pessoas que acham que eu sou infeliz, que eu não sou. Há pessoas que acham que a vida do cego é uma droga. A vida do cego é uma batalha diária, mas não é uma droga. A gente consegue ser feliz. [...] Assim, não é que isso seja ruim, não, mas também não é bom ser cego; dizer: ‘É bom ser cego’. É

não. Como também não é bom ser ruim, como também não é bom ser surdo. (ANGÉLICA)⁷⁶.

“Apesar de que a cegueira é minha, mas quem sofre são os outros”. Percebemos aí um contrassenso. A mesma sociedade que engendra as barreiras – que cria as deficiências para homens e mulheres surdos, cegos, com lesão medular, etc. – é a mesma que se compadece, que sofre diante da vida dessas pessoas. Compadecimentos e sofrimentos vazios e inoperantes em termos da construção de uma sociedade mais justa, plena e igualitária para a vivência de homens e mulheres que vivenciam no corpo múltiplas maneiras de estar e viver no mundo. Ao contrário, tais discursos de compadecimentos e sofrimentos, aos quais arriscamos acrescentar o prefixo “pseudo”, funcionam como mais um dos instrumentos advindos das concepções hegemônicas sobre a cegueira que, dissimuladamente, contribuem para conformar os corpos de homens e mulheres cegos às *centralidades corpóreo-discursivas dominantes*. Ou seja, é a partir da relevância que a visão ocupa na vida de quem vê, que representações dominantes sobre a cegueira constroem-se e são projetadas, permanecendo, dessa forma, “[...] o reiterado silenciamento das experiências de quem conhece a cegueira no próprio corpo” (MARTINS, 2006, p. 251).

Angélica fala, sim, “[...] dos porcos a serem pelados todos os dias”, bem como das batalhas travadas diariamente, entretanto isso não a impede de “arranjar um eixo de felicidade para viver bem”. Esse eixo construído de ponta a ponta, sob a lógica da cegueira como uma narrativa da tragédia pessoal, é escrito por aqueles/as que, ao mesmo tempo que imaginam poder conceber a cegueira sob a óptica de uma lógica visiocêntrica, constroem discursos e *relações corpóreo-ambientais* que inviabilizam as vidas de quem, de fato, vivenciam a cegueira na carne, na pele, nos olhos.

Nossa apresentação segue com o depoimento de Neide, segundo a qual a deficiência visual para quem é cego implica “ter que viver como cego”. E o que seria ter que viver como cego?

Eu acho que [...] a deficiência visual ela traz... a gente se acostuma, né, com o que é bom e com o que é ruim, entendeu? Mas eu não acho nada interessante ser cego, né? Eu acho, assim, que a gente é cego, a gente tem que viver como cego. A primeira coisa que você tem que fazer quando tem uma deficiência, tem uma doença ou um problema é trabalhar a questão da aceitação, né? (NEIDE)⁷⁷.

O primeiro ponto que Neide expõe é a situação nada interessante do que ser cega significa para ela. Coincide com o que Leda e Angélica nos relatam. Elas não entram

⁷⁶ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada em Fortaleza em 1º nov. 2013.

⁷⁷ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada em Fortaleza em 17 set. 2012.

em um discurso, em uma lógica da *tragédia pessoal*, no entanto assumem as implicações realistas que as condições da cegueira lhes acarretam. Chama a atenção, nesse começo de fala de Neide, a sequência de vocábulos que ela organiza ao referir-se ao trabalho da aceitação: deficiência, doença, problema. Embora não realize uma remissão direta à deficiência como doença ou problema, nós vemos nesse encadeamento de palavras que Neide organiza em seu discurso uma maneira de localizar o termo “deficiência” em um mesmo patamar semântico que o dos termos “doença” e “problema”. É importante pensar que o emprego do léxico “deficiência” traz implícita em sua construção toda uma pletora de valores criados pela modernidade e por ela perpetuados como valores naturais e isentos de quaisquer críticas.

Suficientemente expressivo da desqualificação de que as pessoas deficientes são alvo no quadro moderno de relações é a própria designação que se sedimentou no nosso senso comum. [...] a nomeação de ‘pessoa deficiente’ é, na verdade, aquela que melhor representa os valores dominantes acerca da deficiência que a modernidade nos legou. À luz desses valores, a identificação da deficiência corresponde a uma avaliação que define determinadas pessoas como incapazes ou menos capazes, substanciando, por referência às tais concepções mecanicistas e individualistas, a idéia de ‘menos pessoa’. (MARTINS, 2006, p. 105, grifo do autor).

Dentro desse quadro desenhado pela modernidade, a associação de deficiência às palavras “doença” e “problema” e, conseqüentemente, a todas as acepções que a esses termos associam-se faz parte do cenário que se imprime nessa pintura moderna. Dessa reflexão, podemos inferir que, ao mesmo tempo que Neide não comunga de uma lógica de *tragédia pessoal* associada à cegueira, por meio dos vocábulos que utiliza para falar de sua realidade como cega, reproduz o discurso hegemônico moderno de desqualificação a que pessoas em suas diversidades funcionais são submetidas até hoje.

Na esteira dos depoimentos daqueles indivíduos que nasceram cegos, seguimos com Liana, para quem a cegueira é “[...] uma coisa como qualquer outra [...]”. Isso, sem dúvida, apresenta uma estreita relação com o ambiente familiar em que nasceu e se desenvolveu. Liana relata-nos que, em sua criação, não sofreu restrições e excessos de cuidado por conta de sua cegueira. Conta também que todos/as em sua casa aprenderam o Braille:

Bia, eu nunca parei para pensar sobre essa... Já me fizeram muitas vezes esta pergunta, você não é a primeira pessoa que está fazendo, não. Eu só nunca parei para pensar numa resposta formal, formal assim de bem elaborada, mas uma resposta formalizada constituída, porque em casa nunca tive essa coisa de ser a diferente. Então, eu, sei lá, eu não sei bem nem dizer o que é. É uma coisa como qualquer outra, entende? Eu nunca, assim, em casa, eu nunca tive essa coisa: ‘Ah! Não, você não por aí, senão tu vai se machucar na pedra, tu vai cair, sei lá,

vai *tacar* a cabeça e vai morrer. Tem gente que é bem trágico assim, né?
(LIANA)⁷⁸.

Seu relato leva-nos a refletir sobre os discursos, conceitos e preconceitos que constroem a cegueira como uma deficiência. Essa construção não parte dela, mas da sociedade, que encara sua maneira de vivenciar a realidade por sentidos que não se centram na visão como um fator indicativo cuja diferença constitui-se como deficiência:

Pesquisadora: Quando eu te fiz esta pergunta, o que é a deficiência visual para ti, levando em conta aí tudo o que você está me dizendo...

Liana: Para mim, nunca foi um diferencial.

Pesquisadora: Não é um diferencial?

Liana: Não, no meu caso, porque é o que eu estou dizendo: acontecem situações em que você precisa ser diferente? Acontecem, como aconteceu nessa. Não tem aquelas curvas do espanhol que sobem e que descem assim?⁷⁹

Pesquisadora: Certo.

[...]

Liana: Quando eu não podia fazer isso graficamente, o que é que ela fazia? Assim, ela colocava os áudios para eu ouvir, aí tipo, quando eu achava que subia, eu: ‘subiu’, entendeu? (LIANA)⁸⁰.

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

Em perspectiva semelhante a que nos apresenta Liana, Bruno também desconstrói o natural que o senso comum instituiu à cegueira, concebendo-a desde o seguinte viés: “A deficiência visual é [...] nada mais nada menos que a falta de um sentido. [...] Nenhuma pessoa com deficiência visual, nem eu nem qualquer pessoa com deficiência visual vamos nos tornar menos do que qualquer outra pessoa só pelo fato de não ver”.

⁷⁸ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada em Fortaleza em 14 set. 2012.

⁷⁹ Liana faz referência às aulas de fonética e fonologia da língua espanhola durante sua graduação no curso de Letras. Nessa disciplina, realizou as provas por meio da audição e do tato. A professora segurava em sua mão e ela sinalizava indicando se se tratava de uma curva ascendente ou descendente com relação à entonação das palavras que escutava.

⁸⁰ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada em Fortaleza em 14 set. 2012.

Ele elabora a sua significação sobre DV a partir de uma questão que envolve a falta de um sentido, fora da perspectiva de uma tragédia pessoal. Bruno explicita que sua situação física de ausência de visão não significa uma diminuição ou desvalorização dele (assim como de outras pessoas cegas) com relação aos indivíduos que enxergam, mas uma maneira diferenciada de experienciar a realidade do mundo por meio dos sentidos. Leia-se, portanto, diferença constitutiva, e não deficiência que diminui:

[...] A pessoa com deficiência visual não vai ser limitada só por falta da visão, não. Dentre todas as deficiências, a deficiência visual [...] acho que é a mais fácil de se resolver quanto a alguma adaptação, né, a mais fácil de se adaptar. Mas, infelizmente, é a mais estigmatizada, porque acho que ninguém se imagina sem visão, né. A visão é tudo para todo mundo. Então, se eu não tenho a visão, como é que eu vou andar sozinho, como é que eu vou me relacionar. Então, acho que ninguém se imagina sem visão, mas a prova está aí, tem cego aí para todo canto, todo lado, trabalhando em muita coisa, né, não só com Braille, mas tem cego aí trabalhando com diversas coisas. Então, prova aí que nós não somos nada incapazes, né? Possivelmente, em algumas coisas, possamos até ser mais capazes do que pessoas com visão, em algumas coisas. (BRUNO)⁸¹.

Sobre a questão do estigma a que Bruno se refere, apontamos para os seguintes pontos: primeiramente, a situação de estigmatização por que passa a DV está relacionada, de acordo com o participante, à grande importância e centralidade dadas à visão pela sociedade. Essa importância e centralidade fazem com que a sua falta implique também falta de autonomia; em segundo lugar, atentemos que, logo após falar sobre a existência desse estigma, Bruno dá exemplos de situações nas quais as pessoas cegas realizam suas atividades com independência. Ou seja, a cegueira para ele não se relaciona à incapacidade ou à falta de autonomia. Apontamos para essas questões porque queremos evidenciar o fato de que a força desse estigma é tamanha que as pessoas cegas, mesmo após conseguirem lidar com as dificuldades inerentes (as quais são inegáveis) à cegueira, necessitam ainda encontrar forças para provar, diariamente, em suas mais diversas atividades, que são seres capazes, isso porque uma das bases de sustentação do estigma atrelado às pessoas cegas encontra-se no pressuposto da incapacidade; característica, infelizmente, ainda fortemente atrelada aos imaginários que circulam sobre a realidade da cegueira e das pessoas cegas.

A respeito desse estigma, são de grande valia ilustrativa as reflexões do participante Ricardo, em sua elaboração sobre o significado da cegueira:

[...] Acho que é aquela coisa muito chata, tipo, eu tenho a consciência de que na faculdade eu tenho que ser melhor [...] se eu puder ser melhor que todo mundo, bom

⁸¹ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada em Fortaleza em 9 out. 2012.

para mim, porque, [...] por melhor que eu seja, eu ainda não vou ser suficientemente bom para que um jornal, para que uma rádio olhe para mim como um profissional. A rádio sempre vai olhar para mim, primeiro, como um cego. Então, assim, eu sei das dificuldades que eu vou encontrar na frente. Eu sei que, se eu chegar em um jornal, sei lá, um *O povo*, um *Diário do Nordeste* desses da vida, a primeira coisa que vão ver é um cego; depois de uma boa insistência, e se Deus me ajudar e alguém me indicar também, aí talvez me consigam ver como um profissional, mas primeiro vai ser como cego. (RICARDO)⁸².

É sempre a cegueira e o Ricardo, com sua diferença deficiente, que aparecem em primeiro lugar; depois pode ser que venham a vê-lo como profissional.

Se eu puder ser melhor que qualquer um lá dentro, eu quero ser, porque eu quero quebrar esse [...] na realidade, o cego todo dia ele quebra um pouquinho uma barreira⁸³, seja com uma pessoa na rua que vai ajudar, seja de qualquer jeito, então, tipo, eu estou tentando quebrar a barreira lá dentro de... ‘Ah, o Ricardo é cego, como é que ele vai estudar?’. Então, eu estou mostrando para o pessoal lá dentro que dá para estudar e que dá para tirar nota boa, mesmo sendo um cego, com toda dificuldade, dá para se virar. (RICARDO)⁸⁴.

A quebra de barreiras para Ricardo dá-se por meio não de uma contraposição à ordem estabelecida, ou seja, a uma *ordem visiocêntrica do discurso*, mas através de um certo ajustamento a ela. Na verdade, ele quebra as barreiras, porém não as questiona, não coloca em xeque a deficiência que pertence não a ele em sua constituição corporal como cego, mas à sociedade em sua constituição calcada em *centralidades corpóreo-discursivas dominantes*. Em Ricardo, há, pois, uma tentativa constante de superação com o intuito de mostrar à sociedade que é um ser humano capaz na cegueira, embora o Ricardo ser humano não se restrinja a ela.

O que ele nos apresenta nesse relato encontra muitos pontos convergentes com o que nos apresentam, em outros discursos, os/as demais participantes da pesquisa. Embora seja a sociedade quem exclui por intermédio de suas *centralidades corpóreo-discursivas dominantes*, em nosso trabalho, encontramos tentativas explícitas/implícitas, assim como podemos observar agora no posicionamento de Ricardo, de ajustes e encaixes a tais centralidades para dela fazerem parte. O cruel de tal lógica é que, ainda que se ajuste a ela, por ela seguirão sendo excluídos. Trata-se de um ciclo que, mediante sua engrenagem, procura deixar sempre bem claro que as barreiras são criadas não para serem transpostas ou quebradas, e sim para serem mantidas, a fim de que suas estruturas instáveis sigam excluindo com a aparência de solidez.

⁸² Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada em Fortaleza em 24 set. 2012.

⁸³ O “pelar um porco todos os dias” a que Angélica se refere em sua fala.

⁸⁴ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada em Fortaleza em 24 set. 2012.

Entendemos essas opções de agência como maneiras de estar no e falar sobre o mundo que ajudam a perpetuar constituições corporais e discursivas que se constroem pelos “referentes do infortúnio e da incapacidade” (MARTINS, 2006) infringidos às pessoas cegas.

Entrar na lógica de que é preciso ser melhor que os demais para tentar (no discurso de Ricardo, ele explicita que, mesmo com tal iniciativa, ainda não há garantias de sucesso) conseguir algum êxito, por exemplo, na vida profissional traz a pressuposição de que “pessoas cegas são incapazes para atividades laborais, fazendo-se necessário, portanto, o esforço além do normal para que talvez consigam algum lugar nas relações de trabalho”. De maneira intrínseca a tal pressuposição, deparamo-nos, uma vez mais, com a hegemonia da normalidade. Em muitas situações que vivenciam as pessoas cegas, é tendo como parâmetro essa hegemonia que suas vivências desenvolvem-se; ainda que se esforcem, o *métron* nunca vem a ser alcançado.

Nesse sentido, dentro da hegemonia da normalidade, as pessoas cegas estão posicionadas abaixo da linha do normal (referente da incapacidade); em função disso, na tentativa para mostrar que podem posicionar-se na medida, trabalham para provar que podem se inserir para além do *métron*. O desumano, injusto e cruel de tal quadro é que, como no sonho de Ícaro, homens e mulheres cegos continuam a ver seus sonhos sendo despencados no oceano da exclusão e da injustiça social (referente do infortúnio) pelo simples fato de quererem alcançar o sol que nasce para todos/as.

A perspectiva acima exposta faz-se presente, de alguma forma, no entendimento de Diego quanto à deficiência visual como uma limitação que, com os *desvios* necessários, leva à possibilidade de apreensão da realidade:

A deficiência visual, a princípio, ela é uma limitação, mas, quando você começa a se acostumar, você começa a se habituar, ela começa a virar uma oportunidade. Uma oportunidade de você experimentar outros ângulos de ver a mesma coisa. E é até engraçado falar da oportunidade de ver se você não está vendo, né? Mas é uma oportunidade de você [...] você não está só vendo [...] você está ouvindo, você está sentindo, você está, muitas vezes, cheirando, existem várias coisas que influenciam. (DIEGO)⁸⁵.

Mais uma vez, percebemos que não há a negação das limitações e dificuldades advindas da DV. Diego nos apresenta uma das realidades da DV que consiste em desfocar o sentido da visão como “uma oportunidade de experimentar outros ângulos de ver a mesma coisa”:

⁸⁵ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada em Fortaleza em 14 set. 2012.

Tem coisas que, claro, você só pode perceber com a visão, mas é o que eu disse, você está se habituando, né? Quando você se habitua a fazer os desvios certos, você acaba chegando no mesmo local. Mesmo que demore um pouquinho, assim, mas você... A visão, querendo ou não, é um atalho, né? Mas a falta dela não é o fim, ela é o começo, na verdade. (DIEGO)⁸⁶.

Nesse relato, atentamos para a palavra desvio pelo fato de ela remeter-nos à questão da norma, mais especificamente à *hegemonia da normalidade*. Ainda que Diego fale sobre “experimentar outros ângulos”, sentir por meio de diferentes sentidos (ouvir, cheirar), estes são encaixados dentro de uma perspectiva do desvio: “Quando você se habitua a fazer os desvios certos, você acaba chegando no mesmo local”. Encontrar outros caminhos para chegar ao mesmo local implica o desvio da norma que a visão representa.

Com base nesse imperativo normativo, encontramos em nosso trabalho algumas das representações e das identificações de nossos participantes acerca das maneiras como se relacionam com os seus múltiplos letramentos. Ainda que encontremos a defesa de artefatos de leitura e de escrita, como o Braille, na condição de uma maneira de marcar uma das possibilidades de identificação das pessoas cegas na vida social, em outros momentos, essa mesma defesa traz como parâmetro não a realidade dessas pessoas, mas a normalidade imperativa dos ditames da visão.

O que percebemos é que, mesmo buscando caminhos alternativos à uma *ordem visiocêntrica do discurso*, é usando a lógica de seu idioma que tanto Diego como os/as demais participantes localizam-se, muitas vezes, em seus posicionamentos contra-hegemônicos. A visão, embora referida como *atalho*, permanece nos não ditos das manifestações linguísticas dos ditos como a via principal para que os/as caminhantes cheguem ao mesmo lugar.

Para participantes como Tito, há inclusive a esperança de que esse atalho volte a tornar-se a via principal:

A deficiência visual, no meu caso, é genética – é a retinose pigmentar. Eu te digo, Bia, que eu nunca me aquietei, não, diante da deficiência visual. Eu, o que eu puder fazer para romper com isso. Tem novas perspectivas de tratamento aí em vista, como é o caso do processo de célula-tronco que está sendo desenvolvido aí em São Paulo. Tem também a questão do *microchip*; o que eu puder fazer para superar a retinose e que estiver ao meu alcance eu vou fazer. Então, eu sou bem sincero contigo, eu não acato a deficiência visual; ou seja, infelizmente, por isso que eu não concordo com quem fala portar, porque, se dependesse de mim, já teria deixado há muito tempo de portar deficiência. (TITO)⁸⁷.

⁸⁶ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada em Fortaleza em 14 set. 2012.

⁸⁷ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada em Fortaleza em 25 out. 2012.

Tito deixa claro e explícito o seu desejo e esperança de voltar a enxergar. É importante observar que ele não utiliza o Braille nem a bengala. A sua não aquietação com a cegueira pode explicar, de certa forma, a não utilização de instrumentos que identificam e caracterizam as pessoas cegas. O uso do computador e do Dosvox surgem para ele, como deixou claro em todos os nossos encontros, como a possibilidade de voltar a ter contato com a leitura e com a escrita de maneira independente. Não se trata da defesa de um instrumento e de um programa que o identifica como cego (Tito inclusive se sente estando cego, e não sendo cego), mas de suportes que permitem a sua independência em uma situação que concebe como passageira em sua vida. Isso, contudo, não o desabilita a participar de movimentos – por exemplo, o do Livro Acessível, com participação intensa no movimento de divulgação e defesa do Dosvox⁸⁸ – em defesa dos direitos de pessoas cegas. Nessas práticas sociais, porém, é muito mais o Tito participante de movimentos sociais que o Tito cego (ainda que saibamos que se trata de identidades indissociáveis) quem aparece.

Se com Ricardo, Diego e Tito a visão ocupa certa centralidade em suas cegueiras, com Luzia a visão desocupa o seu espaço de centralidade. Antes do sentido que apresenta a menos, existe a Luzia comparável ou incomparável (no sentido de que cada ser humano é único) às demais pessoas e que realiza as mesmas atividades utilizando formas diferentes:

Me vejo, me comparo com as outras pessoas como uma pessoa normal, só que com um sentido a menos, né, que é a visão. Acho que é assim que eu me vejo. É, como eu falei, com outras formas, né? Com formas diferentes de realizar atividades que outras pessoas realizam de uma outra maneira. (LUZIA)⁸⁹.

Retira a centralidade da visão, colocando em seu lugar a pessoa humana, a Luzia, que é igual aos demais indivíduos. Igualmente, retira da cegueira a deficiência, entendendo a primeira como uma limitação, sim, mas uma limitação que não pode ser entendida como uma deficiência pessoal sua, mas antes como uma maneira de experienciar a realidade através de meios diferentes dos que utilizam as demais pessoas: “É uma limitação, sim, mas que ela te traz [...] saídas, tipo oportunidades e adaptações de realizar todas as atividades que qualquer pessoa realiza”.

⁸⁸ O Dosvox é um sistema operacional que permite que pessoas com deficiência visual utilizem o computador. Essa leitura acontece por meio de uma voz gravada, que decodifica as palavras que se encontram na tela. Da conclusão de um trabalho colaborativo entre o professor José Antonio dos Santos Borges, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), e Marcelo Luís Pimentel Pinheiro (aluno com deficiência do curso de Informática da UFRJ) surge o Sistema Dosvox, que, mais tarde, deu origem ao Projeto Dosvox. Esse projeto faz parte do Núcleo de Computação Eletrônica (NCE) da UFRJ, o qual tem se dedicado, nos últimos 17 anos, à criação de um sistema de computação destinado a atender às pessoas com deficiência visual.

⁸⁹ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada em Fortaleza em 21 set. 2012.

Pensar a deficiência visual a partir do espectro da própria cegueira, e não dos ditames da visão. Essa reorganização de lugares que Luzia propõe em sua fala apresenta-se como um potencial existente nos discursos dos/as próprios/as participantes ao refletirem e posicionarem-se sobre os espaços que a cegueira (e não a visão) ocupa (ou não) nos múltiplos letramentos em que estão situados/as.

Simplemente faz parte de você. Tem coisas que você não vai conseguir fazer com tanta facilidade quanto uma pessoa que não tem a deficiência; tem coisas que você vai ter mais facilidade; e tem coisas que você não vai poder fazer. Então, é basicamente isso. Você tem a deficiência como uma característica, pelo menos eu tenho a deficiência como uma característica, e aí, a partir dela, a gente desenvolve a nossa personalidade e os nossos hábitos. Entendeu? Mas não é um obstáculo, não é um motivo para você ficar parado em casa. (NINA)⁹⁰.

Com esse último relato, levantamos uma reflexão sobre o caminho que Nina, assim como muitos/as homens e mulheres cegos, trilhou para conseguir significar a deficiência como uma característica a partir da qual se desenvolvem a personalidade e os hábitos. Criada em um mundo de pessoas que enxergavam e que queriam que ela agisse e pensasse segundo esse viés dominante, após enfrentar os obstáculos e questões pessoais e familiares para aceitar a deficiência como uma característica, há ainda o enfrentamento diário com os obstáculos construídos pela sociedade.

O “tic-tac: estigma e poder” a que Martins convida-nos a escutar é ainda cadência constante e bem ritmada nas trajetórias de milhares de pessoas cegas. Nesse cenário, vislumbramos, todavia, a possibilidade de uma arritmia desencadeada pelas próprias pessoas cegas a partir do uso pleno e irrestrito de seus artefatos de leitura e de escrita, quer sejam eles o Braille ou o computador para a construção de um texto contra-hegemônico no qual a capacidade, a autonomia e a liberdade – como princípios para “a afirmação das pessoas cegas” – inscrevam-se como a ordem corporal e discursiva do dia.

O simbolismo da bengala branca de que nos fala Martins (2006, p. 156): “A bengala emerge como um símbolo de um poder, onde se reifica e afirma o poder das pessoas cegas em confrontar os estigmas e contornar os obstáculos que se desdobram nas suas vidas”, apresenta-se como igualmente extensivo a outros artefatos que caracterizam, singularizam, empoderam e capacitam o ser mulher cega ou homem cego no mundo⁹¹.

Ao apresentar os relatos acima expostos, pretendemos introduzir um pouco sobre a pluralidade que significa a deficiência visual. Almejamos que, ainda nas primeiras

⁹⁰ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada em Fortaleza em 17 set. 2012.

⁹¹ Aqui é importante dizer que não são os artefatos pelos artefatos que caracterizam, singularizam, empoderam e capacitam o ser cego no mundo, mas a apropriação e os usos que as pessoas cegas fazem desses instrumentos nas práticas sociais em que estão situadas.

linhas aqui traçadas, o significado referente à cegueira possa ir além das estreitas demarcações que a ela são atribuídas, bem como da univocidade pela qual é narrada e do fatalismo a ela associado nos discursos hegemônicos da sociedade. É, pois, assentadas nessa pluralidade que dimensiona a deficiência visual e na realidade múltipla que caracteriza os letramentos dos/as participantes deste estudo que desenvolvemos nossa pesquisa.

4.5 Sobre a constituição das redes de relações na pesquisa

Se nos itens anteriores apresentamos quem são os/as nossos/as participantes, neste momento mostraremos, brevemente, como se construíram os contatos entre nós e os/as integrantes da pesquisa, bem como as redes de relações existentes entre eles/as, com o intuito de proporcionar uma melhor compreensão acerca das construções e (re)articulações dos relacionamentos que conformaram o presente estudo.

Acreditamos que essa explanação possibilitará um entendimento mais claro sobre como fomos delineando em nossa pesquisa o seu desenho operacional no que diz respeito aos/às participantes que constituíram o mosaico pertinente aos múltiplos letramentos de pessoas com deficiência visual que nos propomos a montar.

4.5.1 O estabelecimento dos contatos com os/as participantes

Conforme já mencionamos anteriormente, Tito foi a primeira pessoa com quem travamos contato, através de sugestão da professora Karina, para a realização de nosso projeto inicial de pesquisa. Levando em conta a questão sobre o uso do sistema operacional Dosvox – que à época era o que pretendíamos investigar de maneira mais detida –, Tito sugeriu-nos os nomes das professoras Angélica, Leda e Neide, além do nome de Ricardo. Tito conheceu as duas primeiras professoras quando lhes ministrou aulas sobre o uso de Dosvox. Por conta da forte relação existente entre as três, conheceu igualmente Angélica. No entanto, para esta última, não chegou a ministrar aulas, apenas tirou algumas dúvidas e forneceu algumas dicas, mas de maneira mais informal.

Dessa forma, entramos em contato, inicialmente, com as três docentes e com Ricardo. O primeiro encontro que tivemos com elas aconteceu na *Associação A*; com Ricardo, na *Biblioteca Sol Nascente*. Do encontro com Ricardo, tivemos a sugestão de conversarmos um pouco, também, com os funcionários Luzia e Jorge. Decidimos, então,

trabalhar, para o projeto-piloto, com os três funcionários da biblioteca, quais sejam: Jorge, Luzia e Ricardo. A respeito das professoras Angélica, Leda e Neide, resolvemos seguir o trabalho com elas após o término do projeto-piloto. É importante dizer que, depois desse projeto inicial, um dos participantes, Jorge, transferiu-se de emprego e optou por não mais participar da pesquisa.

Seguindo com o processo de contato junto aos/as participantes, explicaremos como aconteceram as escolhas dos/as demais que passaram a integrar o mosaico final do quadro daqueles/as que fariam parte da pesquisa, com os/as quais apresentamos as multifacetadas perspectivas que constituem os letramentos das pessoas com deficiência visual.

Após o projeto-piloto, retomamos os contatos com Angélica, Leda e Neide, passando agora a frequentar, além da *Biblioteca Sol Nascente*, os locais em que elas trabalhavam – a *Associação A*⁹² e o *Centro Educacional de Referência*. Sobre a segunda instituição, frequentávamos, de maneira mais específica, o setor do *Tempo de Inclusão*, local onde as três atuavam.

Prosseguindo, a ideia em trabalhar com Bruno surgiu por meio da sugestão de Luzia. Devido ao tema da pesquisa e aos assuntos que conversávamos, ela comentou que conhecia um colega que poderia nos interessar em travar um contato, por conta de sua trajetória com a cegueira, dos trabalhos que desenvolvia e de sua relação com a leitura e com a escrita. A ideia ficou no ar e, em uma de nossas visitas à biblioteca, chegamos a encontrar Bruno, no setor Braille, ajudando Luzia com o manuseio de uma impressora Braille. Antes de seu emprego atual, ele havia trabalhado no mesmo local em que Luzia atualmente atuava, ou seja, no setor Braille da *Biblioteca Sol Nascente*⁹³. Aceitamos a sugestão, conseguimos o telefone de Bruno com Luzia e fizemos o primeiro contato, tratando de lhe explicar sobre o que investigávamos na pesquisa e o motivo que nos impeliu a convidá-lo para participar do estudo.

Sobre Liana, conforme já explicamos, foi com ela que iniciamos nosso trajeto de reflexão quanto à cegueira. Ao lhe explicarmos sobre a pesquisa e sobre o motivo de nossa intenção de tê-la conosco no trajeto, ela aceitou o convite. Em uma de nossas

⁹² É importante mencionar que Neide não trabalhava na *Associação A*, assim como Angélica e Neide. Ela apenas frequentava a instituição.

⁹³ Comentário de Bruno, em entrevista, sobre o seu trabalho no setor Braille da *Biblioteca Sol Nascente*: “Então, foi aí que eu comecei a desenvolver mais o meu conhecimento em informática e, também, dentro do Braille. Lá, eu comecei a ministrar oficinas de Braille também e fui aprendendo a informática também, não só para trabalhar com a impressão de material em Braille, como também para uso próprio. Comecei a utilizar MSN, e-mail e tudo, depois veio a febre de Orkut”.

conversas com Liana, ela comentou sobre uma amiga, também deficiente visual, que havia ingressado no curso de Letras Português/Italiano; tratava-se de Nina. Nosso primeiro encontro aconteceu na *IES A*, quando lhe explicamos acerca do que estávamos pesquisando e o motivo de convidá-la para integrar o estudo. Sentimos um grande interesse de sua parte em participar do projeto.

Por último, mas não menos importante, trazemos à cena o derradeiro participante com quem entramos em contato para completar nosso mosaico: Diego. Tivemos a oportunidade de entrar em contato com ele por meio de Cléo (Clemilda dos Santos Sousa), bibliotecária da Biblioteca de Ciências Humanas da *IES A*. O contato com Cléo deu-se por conta do trabalho que ela desenvolve na *Acessibilidade para tod@s*. Começamos a frequentar esse local com o fito de conhecer mais sobre o assunto da acessibilidade e da inclusão, além de nos inteirar quanto ao que estava sendo realizado na *IES A* no tocante a essas questões.

Nesse percurso de conhecimento, travamos contato com pessoas incríveis, sendo Cléo uma delas, quem, várias vezes, disponibilizou-nos seu tempo para conversar sobre pontos que nos despertavam dúvidas, sobre questões que nos inquietavam ou sobre assuntos a respeito dos quais não tínhamos ainda muita clareza. O contato com Cléo iniciou-se oito meses antes de nosso ingresso no doutorado e perdurou após a nossa admissão. Em uma das vezes em que fomos conversar com ela sobre a procura que estávamos fazendo por pessoas deficientes visuais para participarem da pesquisa, Cléo falou-nos a respeito de um aluno que ela acreditava que tinha o perfil das pessoas que procurávamos: Diego. Obtivemos, assim, o contato dele. Tão logo nos foi possível, conversamos por telefone, explicando-lhe um pouco sobre o projeto. Desde o primeiro momento, Diego mostrou-se muito receptivo e interessado no que havíamos lhe explicado acerca da pesquisa.

4.5.2 As redes de relações entre os/as participantes

No que concerne às relações existentes entre os/as participantes da pesquisa, a exposição do item anterior já aponta para alguns dos contatos que há entre eles/as. Nesse momento, trataremos de explicitar e deixar mais claras essas redes de relações. Tendo em vista os locais onde aconteceu o trabalho de campo, quais sejam, a *IES A* (Centro de Humanidades)⁹⁴, o setor Braille da *Biblioteca Sol Nascente*, a *Associação A* e o *Centro*

⁹⁴ No âmbito da *IES A*, trabalhamos, especificamente, com alunos e alunas dos cursos de Letras Português/Espanhol e Português/Italiano, da Faculdade de Educação, e de Biblioteconomia. Não podemos

*Educacional de Referência*⁹⁵, os quais funcionam como pontos aglutinadores, ou seja, como espaços de convivência em comum entre a maioria dos/as participantes. Locais em que presenciamos e conversamos sobre as práticas de leitura e de escrita que fazem parte da realidade que os conformam.

Começamos pelo espaço da *Biblioteca Sol Nascente*. Nesse local, trabalham Luzia e Ricardo. Bruno trabalhou no setor Braille dessa biblioteca⁹⁶ e, mesmo não mais atuando por lá, frequentava o recinto, inclusive ajudando alguns de seus funcionários com a utilização da impressora Braille. Conhecia e convivia tanto com Ricardo como com Luzia. Liana, também, tanto frequentava o espaço do setor Braille como fazia parte das redes de relações dos participantes e da participante citados/a. Ricardo e Liana trabalhavam juntos em espaço contíguo ao da *Biblioteca Sol Nascente*, no *Espaço de Cultura Ceará*, conforme já mencionamos.

Sobre o *Centro Educacional de Referência*, nesse local, trabalhavam como professoras Angélica, Leda e Neide, mais especificamente no *Tempo de Inclusão*. Bruno também trabalhou aí, por volta de um ano, no Núcleo de Produção Braille.

No espaço da *Associação A*, Angélica e Leda eram professoras de EJA e Bruno, funcionário da guarda municipal cedido a essa associação, onde desenvolvia trabalhos com o Braille e com a informática. Também frequentavam o espaço Neide (associada da *Associação A*), Luzia e Ricardo, que, além de associado, desenvolvia um trabalho voluntário na *Rádio Ondas do Mar*.

A *IES A* congregava os estudantes Tito, da Faculdade de Educação (Faced), e Diego, do curso de Biblioteconomia, e as estudantes Liana, do curso de Letras Português/Espanhol, e Nina, do curso de Letras Português/Italiano. Tito, Liana e Nina eram bolsistas da *Acessibilidade para tod@s*, e Diego frequentava o espaço para a realização de cursos e para receber o apoio necessário como educando com DV. Tivemos a oportunidade também de acompanhar uma aula que fazia parte de um treinamento de bolsistas da *Acessibilidade para tod@s*, a qual Liana e Luzia ministraram juntas (essa última esteve presente em quatro encontros). Acompanhamos também algumas aulas de um curso de Braille o qual Angélica ministrou pela *Acessibilidade para tod@s*.

deixar de mencionar que todos/as eles/as mantinham, de alguma forma, um contato com a *Acessibilidade para tod@s*.

⁹⁵ A pesquisa no *Centro Educacional de Referência* aconteceu no setor do *Tempo de Inclusão*.

⁹⁶ Por conta de um projeto do Instituto Telemar, durante o ano de 2004, Bruno trabalhou no setor Braille; em 2005, é em função de um projeto da Sociedade de Amigos da Biblioteca que ele segue no setor e, em 2006, é contratado pelo *Espaço Arte e Resistência* e cedido para trabalhar também na *Biblioteca Sol Nascente* (Setor Braille).

Figura 6 – Locais da interação em campo e rede de relações entre os/as participantes



Fonte: Elaboração própria (2015).

4.6 Sobre o contexto e os métodos da pesquisa

Nesse momento de nossa metodologia, detemo-nos à exposição sobre a escolha dos/as participantes e dos métodos selecionados e sobre algumas de nossas tomadas de decisão no transcorrer da pesquisa. A eleição dos/as sujeitos pesquisados deu-se com base em dois critérios: (1) serem pessoas com deficiência visual e (2) utilizarem o computador fazendo uso do sistema Dosvox e/ou de leitores de tela para as práticas de leitura e de escrita. Com relação a esse segundo critério, é importante observar que, quando entramos em campo, não havíamos pensado quanto à questão do uso do sistema Braille pelos/as participantes da pesquisa. A observação participante, durante a execução do projeto-piloto, fez com que atentássemos para esse aspecto, pois ele estava presente em muitas de nossas observações, nas falas dos/as sujeitos, referências e reflexões sobre o Braille. Esse foi um dos aspectos observados em campo que fizeram com que revíssemos nossas questões investigativas iniciais.

A escolha dos locais de pesquisa, como também já comentamos, deu-se em virtude da existência, nos lugares supracitados, de pessoas com deficiência visual que utilizassem, em suas práticas cotidianas, incluindo práticas de trabalho e/ou de estudo, o computador por meio do sistema Dosvox ou dos leitores de tela.

A sistematização da coleta dos dados deu-se, em um primeiro momento, da seguinte forma: 22 idas ao campo, das quais 16 foram observações participantes e 6 entrevistas. Após cada uma dessas observações ou entrevistas, escrevíamos os relatórios de campo sobre as observações e conversas com os/as informantes. As primeiras observações foram de extrema

importância, como já mencionado anteriormente, para a reformulação das questões de pesquisa e, por conseguinte, das perguntas das primeiras entrevistas semiestruturadas.

Com base nas observações e nas conversas com os participantes e levando em conta nossas questões de pesquisa e as teorias com as quais trabalhamos, elaboramos nossa primeira entrevista organizada, para o posterior estudo dos dados, a partir da seguinte estrutura:

Quadro 6 – Organização dos temas e códigos da pesquisa na primeira entrevista

Apresentação/contextualização sobre os/as participantes	Dados de identificação (nome, residência, escolaridade, há quanto tempo trabalha/estuda na instituição, em que idade e em quais circunstâncias perdeu a visão).
	Qual o código em que foi alfabetizado/a e como considera a relação com ele?
	Quando e como se deu o primeiro contato com o Braille?
	Quais atividades realiza com o Braille?
	Qual a sua relação com o Braille?
	Como foi o primeiro contato com o computador?
	Quais leitores utiliza nas práticas diárias?
	Quando utiliza o Dosvox?
	Quais atividades realiza com o computador?
	Como é a relação com o computador?
Que outros artefatos utiliza para as suas práticas de letramento e como é a relação com esses artefatos?	
Entendimento sobre leitura e escrita	O que entende por escrita e por leitura?
O Braille e as demais pessoas com DV	Como o Braille é visto pelas demais pessoas com DV?
O contato com a informação por meio do Braille	O que significa entrar em contato com a informação por meio do Braille?
O contato com a informação por meio do computador	O que significa entrar em contato com a informação por meio do computador?
A pessoa com DV e as tecnologias da informação	Como percebe as tecnologias da informação em sua vida?
A pessoa com DV e a acessibilidade de leitura e de escrita	O que significa acessibilidade de leitura e de escrita para pessoas com deficiência visual?
A acessibilidade de leitura e de escrita e a atual política de inclusão	Como percebe as práticas de acesso à leitura e à escrita na atual política de inclusão?

Fonte: Elaboração própria (2015).

Para a elaboração das perguntas da primeira entrevista, procuramos ter o constante cuidado em perceber se nossa questão de pesquisa e se nossos objetivos estavam contemplados. Após o término das primeiras entrevistas, iniciamos o trabalho de transcrição, reflexão e análise sobre o material linguístico aí presente. Embora extremamente cansativa, essa atividade ajudou-nos a entender com mais clareza algumas questões até então um pouco obscuras, além de iluminar muito da teoria com a qual estávamos lidando, e vice-versa.

Ao terminar as transcrições das primeiras entrevistas, iniciamos a construção de um terceiro método, qual seja, os diários de participantes. Tal instrumento consistiu em pedir a colaboração dos/as participantes da pesquisa para que escrevessem sobre suas próprias impressões referentes às práticas de letramento em que estavam situados/as. Com a utilização desse instrumento, nosso objetivo era: (1) Buscar aproximações e distanciamentos entre o que havíamos trabalhado durante as primeiras entrevistas e o que eles e elas viessem a escrever em seus diários acerca de suas práticas de letramento, ou seja, estávamos buscando a validade dos dados em nosso estudo; (2) Proporcionar um engajamento menos artificial e assimétrico entre os/as participantes da pesquisa e a pesquisadora.

Além desses dois fatores, a leitura do trabalho de Jones, Martin-Jones e Bhatt (2012, p. 111-112) instigou-nos a utilizar os diários de participantes, tendo em vista que “O potencial dessa estratégia de pesquisa para ganhar percepção do entendimento próprio de participantes sobre a vida diária permanece largamente inexplorado”.

No artigo “A construção de uma abordagem crítica, dialógica para a pesquisa sobre o letramento multilíngue – diários de participantes e entrevistas”, os autores discorrem a respeito do uso dos diários de pesquisa em dois estudos sobre o letramento multilíngue. Essas pesquisas tratam dos letramentos bilíngues na área rural do País de Gales e dos letramentos do local de trabalho numa cidade multilíngue. Nessas duas pesquisas, os autores afirmam optar pela utilização dos diários de participantes, uma vez que queriam “[...] mudar a posição de pesquisador ou pesquisadora em relação às pessoas pesquisadas” (JONES; MARTIN-JONES; BHATT, 2012, p. 117).

Nesse sentido, os investigadores almejavam elaborar um estudo menos assimétrico, buscando, para alcançar esse fim, a construção de perspectivas assentadas nos informantes: “[...] situar as práticas de linguagem e letramento no espaço-tempo, focalizando as rotinas e os eventos específicos nas vidas das pessoas” (JONES; MARTIN-JONES; BHATT, 2012, p. 117). Nos diários de participantes, vimos a possibilidade de: trabalhar com um método que proporcionaria mais uma perspectiva sobre os letramentos das pessoas com deficiência visual – nesse caso, a perspectiva seria um pouco mais dos/as próprios/as participantes – e explorar um método ainda pouco utilizado nas Ciências Sociais e que mereceria uma reflexão a respeito.

Havíamos trabalhado com a entrevista semiestruturada; embora tenhamos tentado torná-la o menos invasiva e assimétrica possível; ainda assim, sabemos que esse momento não deixou de sê-lo. No tocante à entrevista semiestruturada, Jones, Martin-Jones e Bhatt (2012, p. 116-117) afirmam o seguinte:

[...] esse tipo de entrevista geralmente impõe a perspectiva do pesquisador ou da pesquisadora, apesar da suposição de que pesquisadores e pesquisadoras façam um esforço consciente para encorajar as pessoas entrevistadas a desenvolver tópicos que lhes sejam particularmente significativos. Também as entrevistas podem estabelecer relações desiguais porque o entrevistador ou a entrevistadora faz as perguntas e a pessoa entrevistada, como o morfema final indica, é posicionada mais passivamente no processo de construção do conhecimento, muito embora esse efeito possa ser atenuado pela escolha do tipo de pergunta.

O processo de geração de dados com os diários de participantes deu-se da seguinte maneira: entramos em contato com cada participante, pessoalmente ou por telefone, circunstância em que detalhamos esse terceiro momento da pesquisa. Explicamos que eles/as teriam que escrever sobre suas atividades rotineiras de leitura e de escrita nas quais estiveram presentes (ver Apêndice B). Escreveriam durante cinco dias (exceto fins de semana e feriados). Posteriormente, coletaríamos esses diários e, depois, pediríamos para que eles/as fizessem o mesmo processo durante mais cinco dias.

É importante também dizer que, ao falar sobre os diários aos/às participantes, perguntamos de que forma preferiam fazê-lo: em Braille, com a utilização de um gravador para narrar o que haviam feito ou por meio do computador. Todos/as deram preferência à utilização do computador. Somente um dos informantes lançou mão do computador e do gravador, respectivamente, na primeira e na segunda semanas. Dos dez participantes que estavam integrando a pesquisa nesse momento, somente cinco entregaram os diários e, desses cinco, somente um escreveu durante as duas semanas. Os demais entregaram-nos unicamente a primeira semana. Por conta disso, não pudemos recorrer aos diários de participantes como um dos instrumentos de triangulação metodológica em nosso estudo, uma vez que não houve uma sistematicidade na entrega dos diários, inviabilizando a validade e a confiabilidade dos dados gerados por meio desse instrumento de pesquisa. Os diários de participantes entram em nossa pesquisa como dados complementares aos dados coletados e gerados mediante observação participante, primeira e segunda entrevistas.

Antes de finalizar, parecem-nos pertinentes algumas considerações pertinentes às dificuldades que encontramos ao decidir trabalhar com esse método. Nossa intenção, ao fazer tais considerações, consiste em ajudar futuros estudos que decidam empregar os diários de participantes. A primeira dificuldade, devemos confessar, consistiu na novidade do método para todos os envolvidos, nós e os/as participantes. O método, aliás, é ainda novidade nas Ciências Sociais, conforme afirmam Jones, Martin-Jones e Bhatt (2012, p. 111): “Nas ciências sociais, relativamente pouco se escreveu sobre o uso de diários na pesquisa qualitativa”. Ainda que tivéssemos realizado leituras e discussões sobre os diários, era tudo ainda muito novo. Nossa própria experiência com uma pesquisa etnográfica é/era novidade.

Iniciamos, pois, nosso trabalho com os diários de participantes, tendo em vista as leituras e as discussões concernentes a esse método relatadas por Jones, Martin-Jones e Bhatt (2012).

Levando em consideração os pontos que advogam a favor da utilização dos diários de participantes, imaginamos que os/as informantes se sentiriam motivados a participar de mais esse momento da pesquisa, haja vista a proposta inovadora, mais dialógica e menos assimétrica que o método proporcionava. A explicação sobre os diários e o envio deles aos participantes foram tranquilos. No entanto, com três participantes, a explicação quanto a esse método foi um momento de grande tensão e angústia para nós, fazendo-nos, inclusive, (re)pensar seriamente acerca da utilização dos diários na pesquisa. Marcamos um horário no local em que trabalham essas três participantes, para que pudéssemos lhes explicar como seria a dinâmica com esse instrumento. Já havíamos feito essa explicação a sete participantes, os/as quais, aparentemente, aceitaram participar da escrita dos diários sem problemas. Imaginávamos que se daria da mesma forma com Angélica, Leda e Neide.

Chegamos ao local no horário marcado e esperamos que as três estivessem juntas a fim de que pudéssemos lhes explicar como seria o trabalho com os diários de participantes. Ao iniciar a explicação, a sensação que tivemos foi a de que elas estavam um pouco incomodadas e, antes de concluir as considerações, nossas interlocutoras nos interrompiam em vários momentos, comentando que a pesquisa já estava durando muito tempo; que o material colhido já era suficiente; que era uma ousadia muito grande de nossa parte pedir para que elas escrevessem um diário, levando em conta que as três eram professoras e que o tempo delas era muito corrido; que não entendiam como esse diário poderia ajudar no que estávamos escrevendo sobre o letramento, dentre outros questionamentos.

Diante disso, nesse dia, a sensação que nos acometeu foi a de um total acumamento. Elas foram falando uma depois da outra, sem pausa, causando-nos, realmente, uma apatia para dialogar. Quando elas terminaram seus questionamentos e críticas à pesquisa, pedimos desculpas – era o mínimo que podíamos fazer – pelo incômodo e pelo transtorno causados. Nesse dia, saímos do campo com uma forte sensação de angústia – ao entrar no carro, as lágrimas nos saltaram às faces. A impressão que esse incidente nos causou foi a de que toda a revolta, angústia, descrença e cansaço que elas tinham em relação a tantas pesquisas das quais já participaram – incluindo a nossa – tinham jorrado naquele instante. O momento foi de extrema riqueza para nosso crescimento quando da realização de uma pesquisa, pois nos fez refletir e sentir, de fato, a assimetria que há na pesquisa acadêmica entre pesquisadores/as e participantes. Uma ilustração bastante significativa desse ponto podemos encontrar na fala de Leda, durante a segunda entrevista, quando ela emite sua opinião sobre os teóricos:

Teórico adora escrever que as coisas são fáceis, são práticas. É igual quem faz projeto para educação, para transformar a educação; quanto mais transforma, pior fica. É igual a essas nomenclaturas aí de letramento, de deficiência visual, de portadores de necessidades; às vezes, as necessidades são especiais, depois, elas não são mais especiais. As pessoas deixam de ser especiais e voltam para ser com suas próprias deficiências. (LEDA)⁹⁷.

Nesse trecho da fala da participante, percebemos uma pressuposição em relação à dicotomia entre teoria e prática, com enfoque para esta última, na medida em que critica a nós, teóricos/as. Ainda que eu viéssemos com uma proposta para tentar minimizar tal assimetria, não deixava de ser mais um método que partia de nós em direção a eles e elas, e não ao contrário. Éramos apenas novos investigadores, trazendo mais uma teoria e mais uma metodologia para mais uma pesquisa – dentre as tantas das quais Angélica, Leda e Neide já participaram –, na qual eram convidadas a escrever, dentro da rotina cansativa e desgastante que enfrentam como professoras, sobre suas práticas de leitura e de escrita durante duas semanas. Muitas vezes, estamos tão ansiosos e entretidos em alcançar nossos objetivos, em cumprir prazos a todo custo, que não damos a devida atenção para o fato de que estamos lidando com homens e mulheres cujas vidas não se resumem aos objetivos e prazos de nossas investigações e de órgãos de fomento. Fato simples, no entanto não o vemos, ou melhor, não o queremos ver. É mais simples se assim o fazemos para atingir nossas metas.

Mesmo que assumamos o posicionamento de uma busca pela construção conjunta entre participantes e pesquisadores do estudo em questão, trata-se ainda de um cenário em que é claro o distanciamento entre o eu (pesquisador/a) e o ele/a (participantes). Embora o tema que escolhemos para trabalhar nesta tese seja algo que diga respeito às pessoas com deficiência visual, tal escolha e as construções que realizamos em cima dessa escolha partiram – ainda que com a ajuda de alguns/algumas participantes – de nós. Não se trata aqui de uma crítica negativa, mas antes de uma constatação de que o tema, os métodos, as teorias, os objetivos, etc. partiram de nós. Isso significa o estabelecimento, já desde o início da construção da pesquisa, de uma relação entre pesquisador/a e pesquisado/a que não deixa de ser hierárquica, mesmo que busquemos a diminuição e até o rompimento de tal hierarquia.

Embora contemplemos um tema que diz respeito às pessoas com deficiência visual, os interesses envolvidos na pesquisa referem-se, em grande parte, a nós na condição de pesquisadores/as. Partiu de nós, e não dos/as informantes, justificar e mostrar a relevância de uma pesquisa sobre o tema. É fato que existiu aqui uma determinação de nossa parte quanto ao que seria importante estudar e quanto à importância de nossa “ajuda” no tocante ao estudo

⁹⁷ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada em Fortaleza em 24 set. 2012.

do letramento de pessoas com deficiência visual. Acreditamos que, ao atentarmos para tal fato – o qual faz parte de nossa realidade acadêmica –, possamos iniciar uma reflexão acerca de como construir e realizar pesquisas de fato dialógicas, interativas e que contemplem, da forma mais simétrica possível, os interesses e anseios de ambas as partes.

Entendemos que a construção de pesquisas com essa perspectiva é uma busca constante que deve orientar as pesquisas qualitativas e etnográficas. Defendemos que a reflexão crítica e constante sobre o tema, bem como o uso de métodos – tais como as observações participantes e os diários de participantes – que visam a uma interação e participação maior daqueles e daquelas que convidamos para fazer parte de nossas empreitadas acadêmicas, seja um dos caminhos possíveis para o estabelecimento de pesquisas que contemplem, com plenitude, os reais anseios dos/as participantes de nossas pesquisas.

Antes de finalizar este momento, é importante dizer que uma dessas três participantes que se opôs aos diários entregou-nos o diário referente a uma semana. Por outro lado, participantes que não se opuseram à escrita do diário em um primeiro momento não nos entregaram nada posteriormente. Outro caso que merece ser mencionado é o de Luzia. Ao final da terceira entrevista que realizamos com ela, perguntamos – como sempre costumávamos proceder ao término das entrevistas – se ela teria algo a comentar quanto à pesquisa: alguma reflexão, alguma sugestão, alguma crítica. Luzia falou-nos, então, sobre a escrita do diário:

Luzia: [...] Sabe o que foi que me fez refletir bastante? A produção daquele diário que eu fiz.

Pesquisadora: Foi, Luzia?

Luzia: Foi, sério! Porque, às vezes, a gente, assim, como eu te falei, já é tão comum, às vezes, essa questão da leitura e da escrita na sua vida, e você, às vezes, não para para pensar o que é a escrita e o que é a leitura para a gente.

Pesquisadora: Hunrum!

Luzia: Então, assim, quando eu tive que sentar e colocar o que era que eu tinha feito, [...] o que eu tinha realizado, as atividades que eu tinha realizado naquele dia ou que instrumentos eu tinha utilizado, *me* fez refletir um pouco, assim, sobre os meus hábitos de leitura e de escrita, entendeu?

Pesquisadora: Legal!

Luzia: Foi bem bacana, assim, fazer. Foi bem bacana produzir aquele diário, foi bacana para mim.

Pesquisadora: Que bom!

Luzia: Não foi sacrificante, não, sabe, sacal; não foi. Lembro que eu realizava até no meio do dia [...] que vinham algumas coisas, tipo: ‘Ah, eu tenho que lembrar de colocar isso quando eu for...!’ Entendeu?

Pesquisadora: Hunrum!

Luzia: [...] Foi bem bacana para mim. Acho que foi uma experiência legal!

Pesquisadora: Que bom! Que bom! (LUZIA)⁹⁸.

⁹⁸ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada em Fortaleza em 21 set. 2012.

O relato de Luzia faz-nos acreditar que o uso dos diários de participantes em nossas investigações é, sim, um método com grande potencial na busca por pesquisas em que de fato exista a contemplação dos interesses de todos os lados envolvidos no estudo.

Após a etapa dos diários de participantes, iniciamos a etapa de construção das perguntas para a segunda entrevista semiestruturada. A ideia inicial era elaborar essa segunda entrevista com foco nos diários de participantes. Como não foi possível, construímos a segunda entrevista levando em consideração o material que tínhamos até então: nossos diários de campo sobre as observações participantes e a primeira entrevista semiestruturada. Chegamos a ler e a estudar os diários nesse momento, mas como dados contextuais.

Para a construção da segunda entrevista, partimos de algumas reflexões advindas de nosso trabalho em campo realizado até então. Essas reflexões partiam de alguns pontos que entendíamos como relevantes para a construção da tese, quais sejam:

- Escrita sobre o perfil dos/as participantes: escolaridade, idade, em que código alfabetizou-se, em que idade ficou cego/a (ou se já nasceu cego/a, profissão, etc.);
- Sistematização sobre o que os/as participantes entendem sobre leitura e escrita;
- Levantamento e sistematização das práticas de leituras dos(as) participantes;
- Organização das práticas realizadas com o Braille e com o computador;
- Compreensão sobre o significado da leitura e da escrita por meio do Braille e do computador;
- Entendimento sobre a associação que os/as participantes fazem entre o uso do computador e uma suposta acomodação;
- Reflexão sobre a frequência com que aparece nos dados a informação a respeito de o computador não proporcionar um contato direto com as palavras. O que seria esse contato direto? Em que consiste esse contato direto? Interpretamos que essa concepção está atrelada a uma visão dominante do que seja leitura e escrita. Essa dominância reside em uma concepção grafocêntrica que acaba por permear os discursos das pessoas com deficiência visual sobre o que seja leitura e escrita. Por outro lado, eles/as consideram o contato com o Braille como uma leitura. É como se poder ler estivesse atrelado a como se escrevem as palavras, a como é a ortografia delas. Se a expressão da escrita em tinta é considerada como leitura (aqui temos o sentido da visão); se a expressão da escrita por meio do Braille é considerada como leitura (aqui temos o sentido do tátil), por que o contato com a escrita através dos leitores (aqui temos o

sentido da audição) apresenta algumas ressalvas por parte das pessoas com deficiência visual? Estamos aqui ante a velha dicotomia: oral x escrito?;

- Reflexão sobre a frequência com que aparece nos dados que o uso do computador permite às pessoas com deficiência visual ter uma vida comum, ter uma vida normal, com a possibilidade de se igualar mais ainda a uma pessoa com visão. O uso do computador permite que o indivíduo cego se comunique com videntes. “O uso do computador nos deixa em pé de igualdade com os videntes”. Reflexão acerca da questão do “empoderamento” que o uso do computador proporciona;
- Observação, mediante estudos sobre os dados, de que formas diferentes de interagir com os suportes de leitura e de escrita geram diferentes maneiras de vivenciar essas práticas. Com base nessa observação, é possível afirmar que existem letramentos específicos que estariam atrelados às pessoas com deficiência visual?⁹⁹

Com base nessas reflexões, chegamos à construção das perguntas para a segunda entrevista semiestruturada, a qual sistematizamos, como na primeira entrevista, a partir dos seguintes temas e códigos:

Quadro 7 – Organização dos temas e códigos da pesquisa na segunda entrevista

Apresentação/contextualização sobre os/as participantes	Qual o papel que a leitura e a escrita ocupam em sua vida?
	Em quais locais encontramos o letramento?
	Quais os instrumentos que utiliza para ler e escrever?
	O que costuma ler e como faz a leitura?
	O que costuma escrever e como faz essa escrita?
	Como é a relação com a leitura e com a escrita?
Entendimento sobre leitura e escrita	O que significa ler e escrever?
Entendimento sobre letramento	O que entende por letramento?
Entendimento sobre saber ler e saber escrever	O que significa saber ler e saber escrever?
Letramento de pessoa com DV	O que seria o letramento de uma pessoa com DV?
Contato direto com a leitura e com a escrita	O que seria o contato direto com a leitura e com a escrita?
Ler e escrever por meio do Braille	O que significa ler/escrever por meio do Braille?
Ler e escrever por meio do computador	O que significa ler/escrever por meio do computador?

Fonte: Elaboração própria (2015).

⁹⁹ Não resta dúvida que a forma de entrar em contato com a leitura e a escrita é diferente, uma vez que estamos no campo das sensações físicas ligadas ao auditivo e ao tátil. No entanto, essa forma diferenciada de vivenciar as práticas da leitura e da escrita implicaria um letramento específico/próprio às pessoas com deficiência visual? Caso exista esse letramento específico, em que consistiria essa especificidade?

Com o instrumento construído, partimos para a realização da segunda entrevista e consequente transcrição e revisão do material coletado e gerado em campo. Com essa etapa, finalizamos nosso trabalho de interação, de maneira mais intensa, no campo. Diante do que expusemos na metodologia até aqui apresentada, chegamos a um *corpus* escrito constituído por 42 diários de campo, 22 transcrições de entrevistas semiestruturadas e 31 diários de participantes.

Para a organização e o tratamento desse *corpus*, baseamo-nos nos trabalhos de Castanheira et al. (2001) e Wolcott (1994) e para o estudo acerca de como transformar os dados qualitativos “brutos” de nossa pesquisa em um material sistematizado por meio de descrições, análises e interpretações. Segundo Wolcott (1994, p. 9): “O maior problema para pesquisadores de ‘primeira viagem’ não reside na questão de obter os dados, mas em como apresentá-los, o que fazer com os dados conseguidos (coletados)”. Como iniciantes, para solucionar esse problema, buscamos organizar os dados da pesquisa no terceiro momento da tese, levando em consideração as três categorias de Wolcott (1994) – descrição, análise e interpretação – e a realização de contrastes e comparações constantes sugeridas por Castanheira et al. (2001) e Heath e Street (2008). É importante alertar que, embora fazendo essa divisão tripartite, entendemos, assim como Wolcott (1994, p. 11), que:

[...] de forma alguma, sugerimos que as três categorias – descrição, análise, e interpretação – são mutuamente exclusivas. Muito menos existem linhas nítidas entre quando começa e termina a descrição, a análise e a interpretação. Tampouco este conjunto de termos, de acordo com essa combinação particular, é algo único.

A utilização de alguns dos critérios propostos pelas autoras e autores acima referidos/as constituiu-se, portanto, não em uma camisa de força, mas antes em uma rica possibilidade reflexiva para alcançarmos o “tom” necessário à apresentação dos dados advindos de nosso *corpus* investigativo.

4.7 A etnografia como percurso metodológico para uma pesquisa discursiva crítica

Nos traçados sobre este capítulo, buscamos apresentar a nosso/a leitor/a quais foram os rumos metodológicos que seguimos para o desenvolvimento da pesquisa. Optamos por trabalhar com alguns dos métodos da pesquisa etnográfica, tais como a observação participante, os diários de campo, as entrevistas semiestruturadas e os diários de participantes, para os fins de um estudo discursivo crítico a respeito dos letramentos de pessoas com DV. O enveredar por tal linha investigativa proporcionou-nos o contato com uma realidade que até

então se restringia ao contato com leituras técnicas e científicas. Uma das implicações desse contato, intermediado por alguns dos métodos da etnografia, foi a reformulação (levando em conta os princípios da ética) atinente ao que inicialmente havíamos planejado no projeto-piloto. No transcorrer deste capítulo, procuramos explicitar as mudanças de rumo que nos foram necessárias empreender.

Dedicamo-nos, no item 4.2, a abordar a questão da ética na pesquisa, seguindo os princípios propostos por Magalhães (2000, p. 45) acerca de uma “pesquisa democrática como método radical”, na qual a radicalidade necessita que “[...] o conhecimento produzido na pesquisa deve contribuir para o aperfeiçoamento das relações sociais e para o respeito às pessoas em seus direitos” (MAGALHÃES, 2000, p. 68). Nos itens 4.3 e 4.4, empenhamo-nos em descrever detalhadamente os/as participantes da pesquisa, bem como as definições subjetivas que trazem referente à cegueira em suas vidas. Nos itens seguintes, 4.5 e 4.6, o detalhamento centrou-se na descrição acerca dos métodos escolhidos, no porquê de os escolhermos e no como os utilizamos; além disso, tratamos de explicar ao/à leitor/a como se constituem as redes de relações que conformaram o desenho de nossa pesquisa de campo.

Por meio deste percurso analítico-descritivo pertinente à nossa metodologia, buscamos alcançar, pois, a validade em nossa pesquisa, levando em consideração o que Heath e Street (2008) levantam a respeito dos dois tipos de validade – empírica e teórica – que estão no centro das tomadas de decisão (*decision rules*) do/a etnógrafo/a, no processo de construção de pesquisas etnográficas que se propõem a refletir sobre a linguagem.

Nesse sentido, o/a leitor/a poderá perceber, nos capítulos subsequentes que conformam a terceira parte desta tese (Capítulos 5, 6 e 7), que uma de nossas tomadas de decisão (*decision rules*) foi a busca constante de comparações e de contrastes entre os dados como um dos critérios para a validação de nosso estudo. Se, no Capítulo 5, seguimos com uma descrição detalhada dos letramentos dos/as participantes, no Capítulo 6, as descrições centram-se no objetivo de traçar convergências e divergências concernentes a como eles e elas se posicionam no tocante aos artefatos de leitura e de escrita com que travam contato nos letramentos em que estão situados/as. O Capítulo 7 segue com as comparações e contrastes, mas tendo como foco as questões pertinentes à acessibilidade que conseguimos alcançar através das representações dos/as participantes quanto aos letramentos em que estão situados/as.

5 SOBRE OS LETRAMENTOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

O presente capítulo discorre acerca dos letramentos das pessoas com deficiência visual. Fazemo-lo por meio de descrição sobre esses letramentos, quais os usos da leitura e da escrita em suas práticas sociais e como se posicionam tanto com relação aos letramentos em que estão situados/as quanto com relação aos artefatos que tornam possível essa inserção. Desenvolvemos essa descrição a partir de dados coletados e gerados mediante as observações participantes e as entrevistas semiestruturadas (ver Capítulo 4).

Partimos da perspectiva teórico-metodológica que nos aponta Rios (2012, p. 196) e, dessa forma,

[...] seguindo uma tendência de pôr em destaque a dimensão subjetiva na pesquisa sobre letramento, a exemplo de Street (1993); Barton e Hamilton (1998); Wilson (1998) e Keating (2001), os participantes foram representados por meio de uma descrição detalhada de suas atividades, representações e valores de leitura e escrita, tanto individuais como coletivas.

Nesse intuito de “pôr em destaque a dimensão subjetiva na pesquisa sobre o letramento”, procuramos entender o que os/as participantes da pesquisa compreendiam, o que faziam com os seus letramentos e que sentidos davam a eles em outros momentos reflexivos que não se centraram especificamente na orientação direcionada de entrevistas, conversas e observações sobre os temas do letramento, da leitura e da escrita, do (saber) ler e escrever, o que escreviam e o que liam e como o faziam. Tentamos alcançar essa dimensão subjetiva através de seus silêncios, insistência em determinados temas, reivindicações, temas que eles/as traziam para as conversas, sugestões de pessoas com quem podíamos conversar, locais que devíamos visitar e recomendações de bibliografias e de *sites*.

Atentamo-nos a esse ponto a partir da observação de Street (2012a, p. 76-77) – ao discutir sobre os eventos e as práticas de letramento e sobre a questão etnográfica aí imbricada – relacionada à importância de conversarmos com as pessoas e ouvi-las, procurando relacionar suas atividades mais imediatas de leitura e de escrita:

[...] a outras coisas que elas também façam. É por isso que muitas vezes não faz sentido fazer perguntas às pessoas apenas sobre o letramento, como em pesquisas recentes (Agência de Habilidades Básicas/‘Basic Skills Agency/BSB’, 1997, Pesquisa Internacional de Letramento de Adultos/‘Adult Literacy Survey, OECD’, 1995), ou mesmo sobre a leitura e a escrita, porque o que pode dar *sentido* a eventos de letramento pode ser realmente alguma coisa que não seja pensada primeiramente em termos de letramento.

Para que possamos entender e contemplar, da maneira mais ampla possível, o que são e como se constroem os letramentos de pessoas com deficiência visual e o motivo de

afirmarmos e atentarmos sobre a multiplicidade desses letramentos, faremos uma descrição dos/as participantes da pesquisa no que concerne ao início de suas relações com a leitura e com a escrita e como se posicionam com relação a elas nas práticas de letramento em que estão situados/as.

A organização desse momento aconteceu tendo em vista temas que tanto foram sugeridos por nós como também pelos/as participantes durante nosso trabalho no campo. Ao propor um conhecimento quanto aos/às participantes sob o enfoque da leitura e da escrita, realizamos a explanação a partir dos seguintes pontos: o código em que foi alfabetizado/a e como considera a relação com ele; quando e como se deu o primeiro contato com o Braille; quais as atividades realiza com o Braille; qual a relação com o Braille; como foi o primeiro contato com o computador; quais os leitores que utiliza nas práticas diárias; quando utiliza o Dosvox; quais as atividades realiza com o computador; como é a relação com o computador; que outros artefatos utiliza para as suas práticas de letramento e como é a relação com esses artefatos.

5.1 Conhecendo os/as participantes sob o enfoque da leitura e da escrita

5.1.1 Angélica

Angélica, ao relatar sobre o seu processo de alfabetização, informa-nos que esse aprendizado aconteceu aos 18 anos, no código Braille. A participante o considera como a melhor coisa que aconteceu em sua vida¹⁰⁰. Embora tenha aprendido a leitura e a escrita, de maneira formal, somente aos 18 anos, ela afirma que já tinha “um certo letramento” devido às suas experiências e vivências de mundo.

Sua relação com o sistema Braille, desde o primeiro contato, estabelece-se de maneira visceral:

De início, eu achei que não ia aprender, que ia ser difícil, mas, assim, é como se fosse uma coisa que entra na corrente sanguínea da gente; quando eu toquei nele, assim, eu sinto como se ele fizesse parte de mim, entrasse em mim pela minha corrente sanguínea. Então, com três dias, eu já estava lendo palavras, eu só sei que, com um mês, eu já estava lendo tudo. (ANGÉLICA)¹⁰¹.

¹⁰⁰ Um tio de Angélica, que sofrera um acidente e teve necessidade de tratamento na capital, deu notícias à sobrinha sobre a possibilidade de estudos para deficientes visuais. Vindo à Fortaleza, Angélica teve condições de iniciar seus estudos em Braille. Por isso, diz que: “[...] meu tio cegou de um olho para dar vista a nós, porque nós éramos seis filhos cegos lá na minha casa, né? Eu sempre digo que ele perdeu uma para gente enxergar, porque enxergar é uma coisa muito subjetiva, você, às vezes, pode ver tudo, mas não enxergar nada, né? Ou então você pode não ver nada e enxergar tudo”.

¹⁰¹ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada em Fortaleza em 8 abr. 2012.

A participante considera-se como uma braillista entusiasta, pesquisadora e admiradora do sistema Braille. Foi por intermédio do Braille que realizou um sonho que acreditava impossível: aprender a ler e a escrever; foi o sistema que lhe possibilitou “o mundo do conhecimento na ponta dos dedos”. Angélica chega a realizar uma comparação, definindo a sua relação com o sistema Braille como algo mais forte do que a relação dos videntes com o código em tinta. Para ela, trata-se de uma relação de completude, afetividade e intimidade; de uma relação que envolve o profissional e o amoroso de maneira misturada.

É uma relação completa, porque não existe uma relação completa, mas o Braille foi um sistema completo, não é? Acabado. Uma ciência acabada. Ninguém faz uma ciência acabada, mas Louis Braille fez. [...] Ninguém nunca conseguiu nem evoluir, nem regrediu, nem nada. Ele ficou do jeito que Louis Braille deixou e já faz mais de 100 anos e ainda é novo, ainda é bom e ainda é bonito. (ANGÉLICA)¹⁰².

Angélica nos comentou a respeito da falta de trabalhos que versem sobre o Braille no âmbito da academia. Acreditamos que esse venha a ser um dos motivos, senão o principal, pelo qual Angélica insistiu para que nossa tese versasse exclusivamente sobre o Braille¹⁰³.

A informante trava seu primeiro contato com o computador em meados da década de 1990. Até hoje não se considera muito à vontade com ele, embora o utilize em uma gama extensa e variada de atividades, como escrita e leitura de textos de forma geral, correção de atividades profissionais, utilização do *e-mail*. Apesar de não o considerar vital para a realização de suas atividades, durante o seu trabalho de mestrado, Angélica comenta que o uso do computador foi de fundamental importância para que ela pudesse desenvolvê-lo a contento. Ainda que faça ressalvas quanto ao computador e seu uso, ela admite as possibilidades e facilidades que essa máquina trouxe para a sua vida; possibilidades e facilidades essas ancoradas no presente, projetadas no futuro e que se remetem ao passado: “[...] se eu tenho esse computador quando eu era estudante do ensino médio e do ensino fundamental, menino, não tinha quem tivesse me segurado, não. Eu já tinha feito doutorado, eu já estava era na França estudando”.

Outro aspecto suscitado por Angélica a respeito do computador relaciona-se à sensação de quebra de limites que a máquina proporciona. De maneira mais específica, refere-se

¹⁰² Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada em Fortaleza em 8 abr. 2012.

¹⁰³ Fragmento presente em diário de campo do dia 14 de setembro de 2011 que registra a conversa que tivemos com Angélica após sua prática docente em um curso de Braille ofertado pela *Acessibilidade para todos*: “Angélica disse que eu devia falar só sobre o Braille, não falar em negócio de computador. Esclareci, então, que a pesquisa era sobre letramentos para pessoas cegas e que eu abordaria tanto os leitores (computador) como o Braille. Angélica disse, então, ‘Ah, tudo bem!’. Continuei a conversa perguntando a Angélica por que ela queria que eu desse ênfase ao Braille em meu trabalho. Ela disse que é porque na *IES A* não existe nada escrito sobre o Braille, mas já sobre tecnologias para leitura e escrita de pessoas cegas deve ter muito estudo. Percebo que há aqui o desejo de Angélica de que o trabalho possa ser uma maneira de ajudar na defesa e divulgação do Braille. Vejo também a questão da posição que há na pesquisa como sendo desenvolvida em um programa de doutorado da *IES A* por alguém que atua nessa instituição como docente”.

aos materiais de impossível acesso por meio do Braille; à integração que agora existe entre as pessoas por meio de redes sociais como MSN e ao espaço ilimitado de pesquisa que a *web* oferece: “Tirou um pouco o limite das pessoas cegas, né? Não tirou total, porque tirar o limite total só se enxergar, né? Porque tem coisas inerentes à cegueira que não tem como superar”.

Quanto aos leitores de tela, faz uso, atualmente, do Jaws e, como sistema operacional, do Dosvox. Utiliza-os para as diversas atividades que desenvolve com o computador, como a leitura e a escrita de textos, o monitoramento de *e-mails*, o uso do MSN e as atividades docentes, principalmente para a elaboração das atividades do curso de formação, no propósito de poder imprimir-las em Braille. Ao falar sobre sua relação com o computador, Angélica considera-a estanque, algo que se estabelece com o único intuito de atender às suas necessidades. Diferentemente do Braille, não vê a sua relação com o computador como íntima, mas simplesmente como estanque. Ao finalizar suas considerações sobre o computador, Angélica restringe-se à seguinte colocação: “Ele é um escravo meu. Eu sou escrava do Braille, mas o computador é um escravo meu. É meu escravo”. Com essa fala, percebemos que Angélica procura marcar o contraste que existe na maneira como ela relaciona-se com um e outro suporte.

Com relação aos demais artefatos que utiliza para as suas práticas de letramento, a primeira resposta que Angélica nos deu sobre essa pergunta pareceu-nos bastante inusitada e diferente se comparada com o posicionamento dos/as demais participantes acerca da mesma pergunta; a resposta, no entanto, foi-nos muito elucidativa e esclarecedora quanto às múltiplas maneiras de entrar em contato com a informação, maneiras essas que passam, na maioria das vezes, despercebidas. Assim nos respondeu Angélica:

Eu utilizo o olfato, né, os cheiros; se eu tiver no supermercado, eu acho as seções só pelo cheiro. [...] Eu acho a seção de sabão em pó, eu acho a seção de fruta, eu acho a seção de peixe. Tudo pelo cheiro. [Risos]. Eu vou ali tipo um cachorrinho, aí eu digo: ‘Aí está perto do não sei o quê’. A minha irmã diz: ‘Ave Maria, mulher, tu é horrível’. E também uso o chão, né? O assoalho, né, o piso, o solo. Para ficar mais, eu uso muito, para me comunicar, o espaço, né? Através do espaço, através das saliências do solo. Uso também a ventilação. Tipo assim, eu sei quando está na esquina porque aumenta a ventilação. Então, *me* comunico também com a natureza, assim eu tenho os meus meios de me comunicar com o próprio ambiente em que eu estou, entendeu? Eu sei onde [...] não tem a porta; às vezes, se tiver num lugar com ar-condicionado, onde a porta estiver aberta fica mais quente, aí eu já sei. Então, eu uso muito os recursos do local, os recursos físicos, né, os recursos também naturais. (ANGÉLICA)¹⁰⁴.

Além desses recursos, Angélica vale-se, principalmente, de suportes por meio dos quais ela possa ter acesso a materiais no formato digital. Prefere esse formato, pois com ele

¹⁰⁴ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada em Fortaleza em 8 abr. 2012.

tem mais liberdade para grifar o que deseja e para fazer marcações. Os formatos de livros gravados com a voz humana não lhe agradam muito.

5.1.2 Leda

Leda, durante sua infância, ainda conseguia enxergar, sendo considerada com baixa visão. Dessa forma, ela foi tida como pessoa cega e, por volta dos 8 ou 9 anos, alfabetizou-se em Braille, embora, com o seu resquício de visão, ainda conseguisse enxergar as letras em tinta; por isso, também conhece a leitura e a escrita em tinta.

A relação com o sistema Braille estabeleceu-se em sua vida de uma maneira espontânea e natural. Em seu processo de alfabetização, esse sistema pareceu-lhe o mais cômodo e imediato em seu contato com a leitura e com a escrita. Saber o Braille, para Leda, significava não ter perdas, não perder tempo, não ter atrasos nem dificuldades no tocante à leitura e à escrita. Além disso, associa o Braille à possibilidade de inserção e afirmação no mundo letrado: “[...] eu sou cega, mas hoje eu leio bem, eu já me formei; hoje [...] eu já estou noutra patamar”. Com o Braille, sente-se feliz, realizada, completa e não tem dificuldades com a leitura e com a escrita. Devemos acrescentar que, em vários momentos, Leda emocionou-se ao falar sobre o Braille, chegando a chorar quando mencionou o fato de esse sistema ter a possibilidade de extinguir-se.

Para ela, o Braille proporciona uma escrita mais correta que a aquela advinda da utilização do computador, pois o contato tátil com a palavra leva a uma melhor ortografia. Observando suas aulas, presenciamos uma ênfase constante na questão da ortografia e da leitura corretas. Ao comentar acerca de uma exposição que visitou em uma instituição para cegos, sobre doenças sexualmente transmissíveis, mencionou os vários erros de português e de grafia presentes nas explicações. Para ela, isso se deve à diminuição e à escassez do uso do Braille.

A informante utiliza o Braille em atividades como a cópia de poesias, contas domésticas e dívidas; anotação de recados para os/as alunos/as; anotações gerais, como escrita de recados para uso pessoal; anotação de números de telefone e anotações do cotidiano. Ao falar sobre essas atividades, ela diz que procura colocar o Braille como prioridade. Utiliza-o sempre para pô-lo em evidência e, dessa forma, melhor divulgá-lo. “[...] de 1992 para 1993 foi quando realmente eu vim a conhecer, conviver com o computador e com uma voz falando ao meu ouvido”. Sobre esse contato inicial com uma voz falando ao seu ouvido, ele acontece pela primeira vez por meio do sistema Dosvox, durante uma fase na vida de Leda em que ela faz questão de enfatizar que já tinha sua “cabeça feita” e que já se sentia uma pessoa realizada

com relação ao Braille. O computador vem, pois, suprir o que o Braille não poderia proporcionar. Trata-se, portanto, em sua opinião, de duas tecnologias que se complementam.

[...] eu queria, sempre quis; eu, enquanto pessoa cega, defendo o Braille em qualquer situação, isso não significa dizer que o Braille seja dissociado da informática, né, da tecnologia, das novas tecnologias, de forma alguma, a gente pode conviver com as duas coisas, uma complementando a outra. (LEDA)¹⁰⁵.

Quando lê somente no computador, sente como se estivesse faltando alguma coisa; não consegue resumir/sintetizar como o faz por meio do Braille. Utiliza leitores de tela como o Virtual Vision¹⁰⁶, o NVDA (para trabalhos no *Tempo de Inclusão*), o Jaws (costuma utilizá-lo em casa) e segue utilizando o Dosvox. Segundo Leda, foi esse programa que lhe abriu as portas da informática. Na verdade, considera-o como “a segunda porta aberta para as pessoas cegas”. Recorre ao Dosvox com certa frequência para a realização de atividades como fazer contas, anotações sobre alunos, envio de *e-mails*, além de apresentá-lo e ensiná-lo em suas aulas. Defende a utilização desse sistema pelo fato de ele ser muito didático, além de ser um sistema feito para as pessoas cegas, ou seja, foi projetado pensando nas características de leitura e de escrita das pessoas cegas que necessitam utilizar o computador.

Os leitores de telas simplesmente só vão reproduzir o que está acontecendo na tela, o que está acontecendo no momento em que você está utilizando o computador. O Dosvox não, ele é independente. Ele foi feito para ensinar as pessoas cegas que nunca utilizaram o computador a começar a utilizar, porque no Dosvox, para todas as dúvidas que você tem, para todas as dificuldades, ele te dá um meio para você descobrir qual é o seu próximo passo. (LEDA)¹⁰⁷.

Em uma de suas aulas, ela trabalhou com o texto “Preconceito contra nordestino”, o qual havia buscado na internet. Para isso, Leda fez a formatação dele no computador e depois o imprimiu com letras ampliadas para os alunos com baixa visão. Esse mesmo texto foi também distribuído em Braille. Sobre esse aspecto, é importante dizer que, durante as observações participantes que fizemos com Leda e durante muitas de nossas conversas, observamos práticas de letramento situadas em contextos que envolviam multimeios,

¹⁰⁵ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada em Fortaleza em 7 nov. 2011.

¹⁰⁶ “O Virtual Vision foi desenvolvido em 1997 a partir de pesquisas da MicroPower (empresa de Ribeirão Preto – SP). Em 1995, o Banco Bradesco recebeu uma carta de um de seus clientes; deficiente visual, ele precisava acessar sua conta através da internet, da mesma forma que todos os demais clientes do banco. A idéia empolgou a Diretoria da Organização Bradesco e, por sua determinação, a sugestão do cliente começou a tornar-se realidade através de uma parceria entre o Bradesco, a Scopus (empresa da organização voltada ao desenvolvimento de sistemas de informática) e a MicroPower, especializada em softwares. [...] O Virtual Vision é uma aplicação da tecnologia de síntese de voz, um leitor de tela que interage com os aplicativos do Windows ‘varrendo’ os programas em busca de informações que podem ser lidas para os usuário, possibilitando a navegação por menus, telas e textos presentes em praticamente qualquer aplicativo” (BRASIL, 2009, p. 56).

¹⁰⁷ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada em Fortaleza em 7 nov. 2011.

diferentes modos e diversas atividades corporais. É muito comum a utilização, em um mesmo ambiente e em uma mesma prática – por exemplo, em uma aula de português –, de artefatos múltiplos, como textos em Braille, textos em tinta com letras ampliadas e computador com os leitores de tela, e de meios/sentidos múltiplos, como o uso da audição por alunos que somente escutam os textos sem acompanhá-los com papel, computador ou outro artefato. Na verdade, conforme veremos na apresentação dos/as demais participantes da pesquisa, essas práticas comunicativas que envolvem múltiplos meios, modos e atividades corporais estarão presentes em muitas de suas atividades de letramento.

A informante concebe o computador como uma ferramenta que a ajuda bastante e que é mais imediata se comparada ao Braille. Com o computador, há a possibilidade de comunicação com pessoas cegas que não dominam o Braille, mas que conhecem o computador, e com videntes que não sabem o Braille. É, pois, uma relação de complementaridade. Sente-se mais realizada quando utiliza o Braille, porém não vive sem o computador. “Então, a minha relação funciona muito bem, maravilhosamente bem, tanto com o Braille quanto com o computador”. Observamos que, ao discorrer sobre esse suporte, Leda fazia constantemente contrapontos com o uso do Braille.

A participante não chegou a comentar conosco quanto a outros artefatos. Chama a atenção, no entanto, a dificuldade de acesso a materiais para as pessoas cegas. Leda reivindica o acesso à informação, pois em geral é obrigada “a pegar” o que aparece, e não exatamente o que quer: “O que tiver de recurso na internet, os materiais que são confiáveis, aqueles que também não são confiáveis, a gente lê tudo, porque é o que a gente consegue pegar. O que der para pegar a gente está aceitando”.

5.1.3 Neide

Neide foi alfabetizada em Braille aos 8 anos, no antigo Instituto de Cegos do Ceará, escola que à época estava conveniada à Sociedade de Atendimento ao Cego (SAC). Estudou nesse instituto durante 3 anos, no regime de internato, e depois, na 3ª série do primeiro grau menor, foi seguir os estudos em uma escola regular. Ao falar de sua relação com o Braille, vem à tona palavras como “intimidade”, “amor”, “sistema natural de leitura e de escrita das pessoas cegas”:

É uma relação muito íntima, de muito amor com o Braille, porque eu acho, assim, o Braille ele é um sistema natural de leitura e escrita, né? Eu acho o Braille o sistema legítimo de leitura e escrita da pessoa cega, então, assim, eu fico muito feliz assim

quando eu estou escrevendo em Braille, quando eu começo a organizar minhas coisas na vida prática, né? (NEIDE)¹⁰⁸.

Quando relata como se deu o primeiro contato com o sistema em que foi alfabetizada, Neide diz que, apesar de ter estudado em um sistema tradicional baseado em muitos exercícios repetitivos e mecânicos, esse contato foi algo natural e aconteceu de maneira rápida: “É um processo, acho, assim, a criança cega que aprende o Braille ainda quando criança, né? Ela é uma coisa, assim, que se dá de forma muito natural. Então, para mim, foi muito natural, eu não me lembro de ter tido dificuldade”. Chamamos a atenção para a ênfase que ela confere ao Braille, colocando-o sempre em primeiro lugar. Trata-se do sistema de leitura e de escrita natural da pessoa cega. Para Neide, todo cego “teria que saber Braille”. Ao falar sobre esse sistema, enfatizou seu temor referente ao possível desaparecimento do Braille do cenário da educação brasileira, tendo como consequência a falta de interesse das crianças cegas em aprendê-lo. Daí a insistência em sua defesa.

Segundo ela, o Braille deve ser a primeira forma de contato com a leitura e com a escrita do cego que está alfabetizando-se. Os livros do ensino fundamental deveriam vir todos em Braille e, só a partir do ensino médio, seriam introduzidos os audiolivros e outros suportes. O Braille é a forma que o cego tem de contato real com a leitura e com a escrita, assim como o vidente estabelece esse contato por meio do que se encontra em tinta. Neide enfatiza a importância do Braille, dada a sua relevância na constituição de futuros leitores e escritores. É a referência de leitura e de escrita para a pessoa cega. “Se ele é cego, é Braille mesmo, não tem jeito”.

A defesa desse sistema reside também, e de maneira relacionada ao que descrevemos anteriormente, na possibilidade que o Braille tem de inserir a pessoa cega na modernidade ocidental letrada, bem como de introduzi-la na história da educação e da emancipação:

Quem, na verdade, introduziu o cego na história da educação, da emancipação, foi o Braille. Aliás, o Braille foi a luz, é tudo que ilumina, foi o que iluminou mesmo a nossa vida, entendeu? Mas, assim, quem está facilitando mais hoje é o computador, né, felizmente ou infelizmente, não sei se eu posso dizer assim [risos]. (NEIDE)¹⁰⁹.

Ao falar sobre o Braille, não deixa de estar presente a associação da escrita pontográfica a uma melhor redação e à escrita correta das palavras. Neide acredita que, com a inserção do computador, as pessoas ficaram mais acomodadas. Embora com esse artefato tenhamos uma leitura mais gostosa, há acomodação. Isso leva ao desestímulo relacionado ao

¹⁰⁸ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada em Fortaleza em 27 out. 2011.

¹⁰⁹ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada em Fortaleza em 17 set. 2012.

aprendizado do Braille: “É por isso que hoje se vê tanta gente escrevendo errado. Nossa luta é para que o Braille não saia da educação”.

No que se refere às atividades que realiza com o Braille, ela cita: leitura de caixas de remédio e anotações nessas caixas, anotação dos nomes de CDs, anotações em envelopes, documentos e pastas para a organização de materiais, escrita da monografia de sua primeira especialização. O uso do Braille lhe dá uma sensação de organização muito grande e, ao poder usá-lo quando procura alguma literatura em documentos distribuídos em um congresso, por exemplo, “[...] sente-se, por um momento, cidadã [...] eu acho, assim, que é um dos direitos que assiste a gente, né, o de ter acesso à leitura e à escrita, né? É a acessibilidade à leitura e à escrita, [...] aos locais com as devidas adaptações, né?”.

Neide conheceu o computador quando ainda trabalhava no Instituto dos Cegos, por volta de 1997. Com a ajuda de um amigo, através de aulas informais, começou a familiarizar-se com as ferramentas do Dosvox. Durante os contatos iniciais, não “simpatizou” muito com a máquina: “[...] mas eu não gostava muito, não, entendeu? É tanto que, quando eu comprei o primeiro computador, eu comprei não foi nem para mim, foi para a minha irmã mais novinha, aí eu fui gostando, a gente vai mexendo e vai gostando, vai ficando fascinada com a tecnologia, né?”.

Atualmente, Neide considera que tem uma familiaridade boa com o computador, mas enfatiza, ao final de sua fala, que “[...] o Braille está em primeiro lugar”. Identifica-se com o computador, mas não esquece o Braille; se hoje utiliza aquele com categoria, é porque domina o Braille. Daí a sua concepção de que a criança cega pode ler no computador – inclusive, por meio desse artefato, ela pode entrar em contato com muitos livros que não existem em Braille –, desde que saiba usar o sistema pontográfico. Seu posicionamento é o de que a criança cega “[...] é para ser alfabetizada no Braille, e não no computador”. Esse último lhe proporciona rapidez, conforto, variedade de recursos e praticidade, mas é uma ferramenta auxiliar, complementar, uma vez que o Braille é a principal.

Com relação aos leitores, Neide utiliza predominantemente o Jaws e, em alguns momentos, o NVDA. Além desses leitores, a participante diz valer-se bastante do sistema Dosvox em atividades como leitura de textos, navegação na *web* (embora, com relação a essa atividade, utilize também o *browser* de navegação do Windows, uma vez que considera o Dosvox muito limitado para a navegação em rede), acesso ao correio eletrônico, uso de recursos utilitários, como a agenda de compromissos (apesar de usar mais a agenda do celular), ajuste do relógio do computador e leitura da Bíblia por meio do programa Biblivox, “[...] já cheguei até a namorar também pelo Dosvox. [...] Então pronto, é tudo bom. Só não fiz

casar pelo Dosvox, pelo computador. Mas o resto [...]”. Chegou a utilizar, com bastante frequência, um programa de bate-papo do Dosvox, conhecido como Papovox.

De maneira relacionada ao uso dos leitores e do sistema Dosvox, encontramos as atividades que Neide realiza com o computador. Dentre essas atividades, há pesquisas em *sites* da internet, gravação de CDs, descarregamento de músicas, organização dos materiais de suas aulas, realização de uma especialização a distância sobre educação inclusiva. Quanto à sua relação com o computador, “É uma relação muito boa, é, assim, a gente se entende muito bem nós dois!”.

A informante, hoje em dia, utiliza mais o MSN. Lê mais livros pelo Dosvox que pelo Jaws. Participou também, durante algum tempo, da lista Voxtec – lista de discussão do Dosvox na qual seus usuários trocam informações técnicas sobre o uso das ferramentas de tal aplicativo. As sugestões dadas pelos integrantes da lista podem vir a ser acopladas ao Dosvox, uma vez que se trata de um *software* livre. Na verdade, Neide considera o Dosvox como algo de suma importância para ela, afirmando que, se o programa já existisse em sua época de faculdade, o seu trabalho teria sido menos difícil. Ele traz muitas facilidades para a sua vida. Embora tenha leitores de tela instalados em seu computador, o que mais utiliza é o Dosvox. O motivo para isso ela acredita residir no fato “[...] de ter sido o primeiro leitor de telas com o qual entrou em contato, por isso o vício, o contato maior com ele. Neide disse que tinha uma paixão (e essa paixão ela repete várias vezes) pelo Dosvox”¹¹⁰.

Mesmo diante das inegáveis facilidades advindas do computador e da internet como ambiente para as mais diversas e múltiplas pesquisas, Neide relata os problemas de acessibilidade que estava enfrentando em seu curso de especialização a distância. Em sua primeira especialização (em Planejamento Educacional), utilizou o Braille, o gravador e o computador¹¹¹. Já na segunda especialização, valeu-se, preferencialmente, do computador – principalmente por se tratar de uma educação a distância. Há uma mudança na maneira como Neide vivencia suas práticas de leitura e de escrita, mas a falta de acessibilidade permanece. Ela chama a atenção para o fato de que essa falta de acessibilidade faz-se presente em uma

¹¹⁰ Fragmento presente em diário de campo do dia 22 de setembro de 2011 que registra o evento de nossa conversa inicial com Neide sobre seus contatos com a leitura e com a escrita, no *hall* de entrada da *Associação A*.

¹¹¹ Sobre essa primeira especialização, chamamos a atenção para a presença das práticas comunicativas que envolvem multimeios, modos e atividades corporais, na interação com a leitura e com a escrita. Ao nos relatar sobre o seu processo de produção da monografia, encontramos a presença do gravador (leitura baseada na oralidade), uso de leitores voluntários (leitura baseada na oralidade), uso do Braille (leitura/escrita tátil), transcrição do Braille para a escrita em tinta por meio da leitura de Neide para a amiga que fez o trabalho de digitação (leitura tátil e escrita visual), transcrição do papel para a tela do computador (mudança do suporte físico para o virtual). Verificamos a presença dos multiletramentos, tendo em vista as diferentes e múltiplas atividades, bem como o contexto social em que Neide estava situada.

plataforma que hospeda um curso de especialização em educação inclusiva: “Já brigamos com o pessoal lá porque a plataforma tem muitos espaços não acessíveis, como, por exemplo, a agenda e o portfólio”.

Sobre outros recursos que Neide utiliza para ter acesso à comunicação, ela gosta e utiliza muito o rádio, a televisão e o computador (com relação à leitura de jornais locais, como *O Povo* e o *Diário do Nordeste*), além de ter acesso a revistas, como a *Isto É* (o conteúdo dessa revista é escaneado e enviado para que as pessoas cegas possam ler através do computador). Ela cita também a utilização dos formatos do livro digital e do audiolivro (embora faça a ressalva de que prefere o formato do livro digital), mas são formatos que também têm o computador como suporte.

Ao falar sobre outros artefatos que utiliza em suas práticas de leitura e de escrita, Neide toca, mais uma vez, no ponto da inacessibilidade. “Porque os *sites* também não são tão acessíveis assim, né? [...] O jornal *O Povo* a gente consegue, com dificuldade, acessar”. Não poderíamos deixar de comentar que, tanto no caso da plataforma da especialização como no do *site* do jornal, a deficiência não reside na leitura de Neide ou em sua falta de acesso à comunicação por intermédio do sentido da visão, mas em uma deficiência dos dois ambientes citados por ela, por não contemplarem outras formas de vivenciar a leitura sem que estejam centradas no sentido da visão.

5.1.4 Liana

Liana considera-se como uma pessoa deficiente visual de nascença. Tendo em vista essa realidade, foi alfabetizada em Braille, mas conta que, antes de travar contato com esse sistema, sua mãe, que é professora, proporcionou-lhe o conhecimento das letras e dos números cursivos por meio do contato com borrachinhas recortadas no formato das letras cursivas. Alfabetizou-se em Braille no Instituto dos Cegos. Ao falar sobre esse processo, Liana lembra-se de experiências táteis com massinhas de modelar, delineadores, bonequinhos, papéis com furinhos, contato com as formas geométricas, além dos primeiros contatos com a reglete e a punção com a ajuda de marcações. Estudou até o 5º ano no Instituto dos Cegos e, a partir do 6º ano, foi para uma escola pública regular em que sua mãe era docente.

Sobre sua relação com o Braille, só não o utiliza mais pelo fato de não encontrar material suficiente nesse formato. Sente afinidade e prazer com esse sistema e acredita apresentar defasagens e uma má escrita em espanhol pelo fato de não ter mais contato com materiais em Braille: “Quando chego em casa, não quero saber de computador. [...] Eu sou

rata de livro, gosto de pegar no papel. Eu gosto muito do Braille”. Essa falta de material que vivenciou na graduação existiu também, em menor medida, no período escolar. Sentia dificuldade ao aprender Matemática, Física e Química porque não tinha acesso a essas matérias transcritas para o Braille. Havia o livro didático do colégio, porém em um suporte que não correspondia às suas necessidades. No que tange às suas atividades de leitura e de escrita, prefere o Braille, mas tem consciência de que não seria possível realizar toda a vida acadêmica utilizando somente essa ferramenta.

A respeito das atividades com o Braille, utiliza-o com frequência, por exemplo, nas anotações que faz em sala de aula. Pelo fato de gostar muito de ler nesse sistema, procura leituras que lhe interessam nesse suporte; usa-o para etiquetar cartões e fazer seu orçamento mensal. Gosta de atividades nas quais tem a possibilidade de utilizar o Braille.

Eu gosto, sempre gostei, sempre defendi. Acho que é uma coisa que não pode ser extinta, que existe muito essa onda de querer extinguir, né? Eu acho que não é a mesma coisa de eu querer tirar uma caneta da tua mão e te falar para andar o dia inteiro com *notebook* embaixo do braço. Com certeza, você não vai andar. (LIANA)¹¹².

Com relação ao computador, Liana teve o primeiro contato com esse instrumento em 2001, por meio de Ricardo (ver Figura 6) no Instituto dos Cegos, mas somente 4 anos depois começou a usá-lo. Ao falar sobre a maneira como se relaciona com o computador, faz questão de enfatizar que não é fanática por computadores, internet, redes sociais e outros recursos vinculados às tecnologias da informação. Considera estável sua relação com esse artefato: “Estável, é uma coisa que nem é ótima nem é ruim. É realmente estável. [...] Nem o ame nem o deixe, né? Fica ele aí no canto dele, e você fica no seu”. Usa-o com frequência, mas sua utilização restringe-se a uma questão de necessidade e praticidade. Entre as atividades que desenvolve com o computador, Liana digitaliza textos e os corrige para a consequente leitura, escreve textos no MSN e Facebook, chegando inclusive a ministrar aulas pelo Skype e pelo MSN; gosta também de ver filmes, jogar e escutar músicas.

Sobre os leitores de tela, interage com Jaws e NVDA, descartando o Virtual Vision (embora já tenha feito o curso e ministrado aulas sobre esse leitor), pois considera sua aquisição complicada. O Dosvox é também um sistema do qual se vale, recorrendo a ele em atividades como leitura e escrita de *e-mails*, escrita de trabalhos, realização de provas na universidade (na verdade, Liana diz que, na maioria de suas atividades de escrita, dá preferência ao editor de textos do Dosvox pelo fato de ser um sistema mais simples se

¹¹² Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada em Fortaleza em 13 dez. 2011.

comparado aos leitores de tela) e jogos eletrônicos. Os outros recursos que Liana utiliza para o acesso à informação e à comunicação vinculam-se ao celular, à televisão e ao gravador.

5.1.5 Tito

Tito alfabetizou-se no código alfabético em tinta por volta dos 9 anos de idade. Nessa época, já apresentava um campo visual um pouco limitado, com dificuldades, mas ainda conseguia ler e escrever em tinta. Ele refere-se a seu processo de alfabetização como algo tranquilo e à leitura e à escrita como algo que adora. Classifica o período em que só podia ter contato com a leitura e com a escrita por meio de outras pessoas como duro e penoso: “Para mim, inclusive, [...] foi penoso ter que ficar um bom período da minha vida sem poder ler nem escrever, a não ser que fosse com a ajuda de amigos e de familiares”. Quanto a seus estudos no ensino fundamental e a seu curso de técnico de contabilidade, Tito os concluiu como “estudante ouvinte”, com o recurso de leitores e com a ajuda de amigos e de parentes. À época, ainda não conhecia o sistema operacional Dosvox e, desde essa época até o momento em que realizamos a pesquisa, seu contato com o código Braille havia sido ínfimo.

Sobre o Braille, Tito afirma não dominar esse sistema. Sente dificuldades com ele e nunca conseguiu aprendê-lo. Credita sua não utilização, primeiramente, ao fato de o seu processo de alfabetização ter ocorrido em tinta e, depois, ao fato de o seu processo de perda da visão vir a ocorrer, de maneira definitiva, já na adolescência. Além disso, apesar de acreditar que tem condições de aprender o Braille, a contribuição desse sistema seria muito pequena para ele, por conta de uma dificuldade pessoal e por não ver perspectiva em ler e escrever fluentemente nesse sistema: “Como eu necessito de leitura e escrita com pique, com aprimoramento, então eu terminei deixando o código Braille de lado e investindo tudo em computação, tanto no ambiente Dosvox como nos leitores de tela”.

A falta de perspectiva em aprender e trabalhar com o Braille reside também no fato de que, com esse sistema, suas atividades estariam restritas a realizar algumas anotações breves, escrever bilhetes ou colocar legendas em um CD. Embora isso pudesse ajudá-lo, não era algo primordial no tocante à sua leitura e à sua escrita. Tito caracteriza esse sistema como algo que não lhe permite a realização de atividades básicas, como o preenchimento de um diário de classe, e vê como impossível a realização de seu curso de graduação somente com o uso do Braille.

Em contrapartida, o uso do computador significa a acessibilidade tanto a atividades como a de preencher um diário como a situações diversas da vida cotidiana. Segundo Tito, o

computador traz, inclusive, viabilidades para o uso do Braille, promovendo uma atuação conjunta entre os dois. Optou pelo uso do computador pelo fato de esse suporte lhe brindar a possibilidade tanto de resolver situações difíceis do cotidiano como de comunicar-se com as pessoas videntes. Não realiza, pois, nenhum tipo de atividade com o Braille e considera sua relação com esse sistema deficitária e extremamente debilitada. No entanto, é importante ressaltarmos que, logo após fazer esses comentários, ele diz que não está totalmente fechado para a possibilidade de aprender o Braille, pelo menos o básico: “Não tenho isso fechado ainda”.

Não podemos também deixar de destacar que o informante defende a alfabetização da criança cega em Braille. O motivo dessa defesa reside nos seguintes argumentos: primeiramente, se não são alfabetizadas em Braille ou o são de maneira precária, essas crianças serão analfabetas funcionais; em segundo lugar, aprender o Braille implica a importância de as crianças saberem como se escrevem as palavras corretamente e entenderem questões da língua portuguesa: “A alfabetização da criança cega tem que ser em Braille, embora eu não domine o Braille. Eu fui alfabetizado em tinta”.

Tito estava no Rio de Janeiro, escutando rádio, quando ouviu uma entrevista com Marcelo Pimentel e Luís Cândido, alguns dos idealizadores do Dosvox. Por meio dessa entrevista, ficou sabendo da possibilidade de pessoas cegas utilizarem o computador. Advém desse episódio o seu primeiro contato com essa máquina, mediante a compra do *kit* Dosvox. Até hoje guarda esse *kit*, pois foi com ele que voltou a ter o contato, de maneira independente, com a leitura e com a escrita.

O Dosvox, para Tito, constitui-se como um marco, como um divisor de águas no que diz respeito ao seu letramento como pessoa com deficiência visual. É a possibilidade que se lhe apresenta de voltar a realizar atividades de leitura e de escrita de maneira independente. “E, quando vem o Dosvox, aí já vem o meu retorno para a leitura e escrita por minha própria condição”. A partir de então, ele nos relata que passa a ler revistas e jornais, a mandar *e-mail* para todo lado, a assinar listas de discussão e também a construir sua própria *homepage*, que, no futuro, pretende transformar em *site*. Passa a contribuir, de maneira autônoma, com os movimentos sociais de que faz parte, como o *Ciclo Vida*. Sobre sua *homepage*, uma atividade de escrita a ela relacionada é a postagem de textos sobre o que é e o que faz o *Ciclo Vida*.

Tito costuma utilizar em suas atividades, além do sistema Dosvox, tanto os leitores de tela proprietários como os livres, embora dê preferência ao uso desses últimos, porque podem ser usados em qualquer ambiente. Dá o exemplo do NVDA, cuja portabilidade permite colocá-lo em um *pendrive* e utilizá-lo em qualquer *lan house*.

A defesa e a preferência pelo uso do sistema Dosvox relacionam-se ao fato de ele ser um ambiente operacional pensado e construído para a pessoa cega. Por esse motivo, além da interface altamente didática e fácil para o cego operar, Tito considera o Dosvox um ambiente que inclui fantásticamente. Ainda que alguns colegas seus considerem que o Dosvox é um ambiente que segrega, uma vez que somente as pessoas cegas podem utilizá-lo, Tito contrapõe-se totalmente a essa posição. Para ele, o Dosvox permite uma excelente interação com os leitores de tela, possuindo uma filosofia de ser totalmente interativo e propiciando um ambiente próprio para que a pessoa cega possa utilizar o computador com muito conforto, além do fato de que é um sistema desenvolvido para as pessoas cegas; não se trata de algo que segrega, mas, antes, que identifica as pessoas cegas. Algo que também explica a sua preferência por esse sistema é a utilização de uma voz humana gravada, e não de uma voz sintética.

[...] a fala do Dosvox, para mim, é um diferencial. Porque ela é uma voz semelhante a uma voz humana. Inclusive ela tem o cuidado de ser uma voz gravada. Uma síntese de voz gravada é muito diferente de uma síntese de voz robótica, de um sintetizador [...] a síntese de voz do Dosvox é uma voz leve. Leve e rápida, que é outra coisa que me faz diferença, porque eu sou rápido com o computador. (TITO)¹¹³.

O informante considera a sua relação com o computador boa e amigável; com ele, voltou a ter uma vida comum como a de qualquer pessoa. Pretende aprender cada vez mais sobre essa máquina que ele conceitua como burra, mas de que gosta muito. Não se contenta em ser um “usuário comum de computador”, por isso deseja fazer cursos na área e aprender sobre programação de computadores.

Além do computador, utiliza como artefatos o celular, com leitor de telas e sem leitor de telas (com esse último, pede para que as pessoas leiam para ele os números e as mensagens), e o rádio, o normal e o com ondas curtas. Por meio das ondas curtas, consegue ouvir rádios de outros países, tem contato com idiomas estrangeiros, inclusive com o espanhol, troca *e-mails* e participa de listas de discussão. Ao mencionar o rádio como um artefato, ele fala sobre o seu grande interesse por esse meio de comunicação e comenta sobre tutoriais que está lendo para construir uma rádio *web*.

5.1.6 Diego

Diego alfabetizou-se por volta dos 5 anos com o código alfabético em tinta, uma vez que podia enxergar sem nenhum impedimento. Em sua concepção, quando foi alfabetizado,

¹¹³ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada em Fortaleza em 8 nov. 2011.

lia muito mal, por isso considera que na alfabetização só aprendeu a decodificar; o entendimento e a interpretação da leitura só vieram bem depois desse primeiro contato com o código escrito. Diego ainda consegue enxergar letras em tinta, quando elas estão bastante ampliadas, mas mesmo nesse formato ainda sente muitas dificuldades para ler. Sua leitura nesse formato é muito lenta e, embora consiga enxergar o que está escrito, sente dificuldades para entender e poder emitir o que leu. Quanto à sua relação com o código em que aprendeu a ler e a escrever, considera-a boa, principalmente quando passou a interessar-se pela leitura de materiais mais vivos e reais, como livros, revistas e coisas na internet. Diego associa a sua relação com a leitura como algo que tem que ser bom (uma espécie de obrigação), devido às cobranças da sociedade. Conforme conhecermos um pouco mais sobre Diego, veremos que essa cobrança é uma constante em muito do que ele fala sobre sua relação com a leitura e com a escrita.

O informante teve o seu primeiro contato com o Braille por volta dos 18 anos, durante sua reabilitação no Instituto dos Cegos. Considera esse primeiro contato como traumático, “[...] eu estava lá, né, tranquilamente, aí o cara chegou e botou uns textos em Braille assim na mesa: ‘Ai, eu tenho que ler isso aqui, não sei o quê’; aí eu: ‘Deixa eu ver’. Aí peguei: ‘Como é que ler isso aqui?’. Aí, tipo, [...] teve tipo um bloqueio mental, né?” (DIEGO)¹¹⁴.

Além desse contato traumático inicial, Diego diz que começou a perceber que o Braille não seria um meio de lhe incluir na sociedade, visto que, na maioria dos lugares, como supermercado, escola e ônibus, não encontrava nada nesse sistema. Um dos únicos locais em que encontrava o Braille era no elevador: “[...] eu ia aprender a ler e escrever em Braille só com o elevador?”. Por esse motivo, optou por “abandonar” o Braille e por utilizar preferencialmente o computador, pois era uma maneira muito mais rápida para se incluir. Não utiliza o Braille, portanto, para nenhuma de suas atividades, quaisquer que sejam elas. Quanto à sua relação com esse sistema, considera-a catastrófica e de pânico. Ainda que saiba e reconheça a importância que esse sistema significa para as pessoas com DV, para Diego, o Braille é supérfluo e não representa acessibilidade em suas práticas de leitura e de escrita.

[...] para mim, ele seria supérfluo. Por quê? Porque eu já tinha sido alfabetizado e nada era em Braille. Assim, eu só ia ter contato com o Braille no instituto e no elevador? Se o Braille fosse uma coisa que fosse utilizada em todo canto, eu não ia ter problema nenhum em me disciplinar e aprender o Braille. (DIEGO)¹¹⁵.

¹¹⁴ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada em Fortaleza em 4 abr. 2012.

¹¹⁵ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada em Fortaleza em 4 abr. 2012.

É importante registrarmos que, mesmo com “o abandono do Braille”, Diego fala sobre a importância desse sistema apontando os seguintes aspectos: a) trata-se de uma ferramenta eterna de elo com a língua e com a cultura; um elo entre a pessoa cega e a cultura escrita; b) sua importância para a alfabetização de crianças, uma vez que não é possível ensinar uma criança a ler por meio do computador; c) a promoção da educação literal, sendo essa educação literal o ensinar e aprender de verdade. Essa literalidade é alcançada por meio do Braille; d) conhecimento da ortografia das palavras, ou seja, o Braille proporciona o contato com a escrita correta; e) ajuda não só na grafia, mas na redação de um texto; f) para aprender a expressar-se textualmente, é necessária a bagagem do Braille.

A respeito do contato com o computador, Diego, aos 17 anos, já com a visão subnormal, comprou um computador pessoal, mas praticamente não o utilizava. Como ele mesmo diz, era uma relação bastante respeitosa, ele de um lado, e o computador do outro, sem grandes contatos. Esse vínculo estreitou-se quando ingressou na universidade. “[...] eu comecei a ter contato mesmo com o computador, assim de ele substituir muitas vezes os meus olhos, foi quando eu entrei na universidade”. Para Diego, a utilização do computador significou uma via de liberdade que não havia conseguido por meio do Braille.

Ao nos referirmos ao computador, os leitores de tela e o sistema Dosvox, conseqüentemente, vêm à tona. Diego, conforme ele mesmo expressa, faz uma salada com os leitores de tela. O que utiliza com mais frequência é o NVDA, no entanto prefere o Jaws, apesar de lhe parecer um pouco complicado, por ser o leitor cuja voz lhe soa mais agradável, é o que lhe parece mais confiável e com o qual consegue acessar locais que os outros não lhe possibilitam. Fez um curso sobre o Virtual Vision e o utiliza em algumas situações. Para a leitura e escrita do correio eletrônico, recorre, preferencialmente, ao sistema Dosvox. Quando começou a usar o computador com o Dosvox, gostava de alguns jogos que esse sistema oferecia, mas atualmente se restringe ao uso do correio eletrônico.

Ao falar de sua relação com o computador, considera-a quase vital:

[...] quando eu estou em casa, se eu tiver gás, é computador. Computador é meu trabalho, meu estudo, meu lazer [...] eu sei que o meu computador é muito bom para mim. [...] Pode ser que, quando eu arranje uma namorada, eu deixe de ir para o computador, mas o computador por enquanto é o que preenche todos os meus espaços. Claro que o computador ele é trocável, né, mas, assim, tipo, eu não estou fazendo nada, vou para o computador, ou então eu estou fazendo muita coisa, computador; quando eu não estou fazendo nada ou quando eu estou fazendo muita coisa, é no computador, então pronto. (DIEGO)¹¹⁶.

¹¹⁶ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada em Fortaleza em 4 abr. 2012.

Diego encontra no computador o que não conseguiu encontrar em seu contato com o Braille, ou seja, a possibilidade de leitura, de escrita e de inclusão de maneira mais ampla. Ainda sobre sua relação com esse suporte, é importante chamarmos a atenção para o fato de que, mesmo diante de todas as facilidades que esse artefato lhe oferece, Diego nos alerta para a realidade de que não é sempre que se faz possível conseguir a plena acessibilidade por meio dele. É o caso, por exemplo, de quando necessita entrar na plataforma do Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA)¹¹⁷.

[...] eu não entro no SIGAA, porque o SIGAA não permite [...] é preconceituoso. Ele não permite que o meu sistema entre; o meu sistema só roda no Internet Explorer, e o SIGAA não permite o Explorer, logo o SIGAA segrega [risos]. Não, estou brincando! Estou brincando, assim, né, isso é uma coisa que é de verdade. Eu me sinto prejudicado. (DIEGO)¹¹⁸.

Não se trata, na verdade, de uma inviabilidade tocante ao computador, mas da inacessibilidade de uma plataforma institucional. Ao falar sobre outros artefatos que utiliza para se comunicar, o informante menciona o gravador, o qual usa bastante, mas, na verdade, o que ele utiliza, de fato, é o computador: “O computador é meu caderno, meu lápis, meu livro, minhas anotações, minha fonte de informação relevante e irrelevante. [...] O computador é meus olhos”.

5.1.7 Nina

Nina iniciou seus estudos em escola regular e, ao terminar a alfabetização, considera que não sabia ler nem escrever. O que conseguiu aprender, durante esses anos iniciais de estudo, deu-se porque tratava de aprender o que ela escutava durante as aulas. Ao término da alfabetização, lia pouco e escrevia muito mal.

Saiu dessa primeira escola e matriculou-se em outra, também regular, na qual não se adaptou muito bem por conta do preconceito que lá sentiu. Tentou um trabalho com livro ampliado, mas, segundo ela, esses livros não serviam de nada e, além do mais, chamavam a atenção dos/as alunos devido ao seu tamanho. Sofreu preconceitos nessa instituição e, por conta disso, inventou uma doença para não voltar para a escola, ficando seis meses sem estudar (chegou a perder o ano). Ela queria aprender em negro (em tinta), e não em Braille. Disse que, até os 7 anos, o contato com a leitura e com a escrita foi praticamente zero.

¹¹⁷ Trata-se de um sistema integrado, conforme o próprio nome já diz, no qual se realizam atividades de gestão acadêmica, como matrícula, trancamento, acompanhamento de disciplinas semipresenciais e outras atividades.

¹¹⁸ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada em Fortaleza em 4 abr. 2012.

Nina deixou essa segunda escola e matriculou-se no Instituto dos Cegos (escola de primeiro grau). Nessa instituição, a informante foi alfabetizada em Braille e, paralelamente, aprendeu o código alfabético em tinta com sua mãe, com o sistema de letras ampliadas. Sobre a escrita em tinta, entende que a sua aprendizagem não foi uma “coisa escolar” e que não chegou a desenvolver muito bem.

[...] eu conheço o alfabeto, eu sei ler, assim, se a letra for um pouco maior, mais visível, eu sei ler, mas não foi assim uma coisa desenvolvida muito na escola. [...] Porque eu queria ler e escrever, assim, tinta, né, como eu te dizia, né. Eu nunca quis muito o Braille. Então, era uma coisa meio minha, meio relutante, que não queria aceitar o Braille. Então, por fora, eu ficava tentando ler e escrever em tinta, né. (NINA)¹¹⁹.

Todo o seu ensino fundamental ocorreu no Instituto dos Cegos, travando o contato direto com o sistema Braille. Nina relata, no entanto, que sente esse contato como uma imposição. Por não ter condições de seguir estudando em uma escola regular nem de estudar em tinta, as únicas perspectivas que se lhe apresentavam à época eram o Instituto dos Cegos e, por conseguinte, o uso do Braille. Atribui sua relutância a eles (instituto¹²⁰ e Braille) ao desejo de ser normal como as demais crianças, o que advém de seu despreparo psicológico, bem como do de sua família, para aceitar a deficiência visual.

É, porque, assim, logo que eu nasci, a mãe não conhecia muito. Ela não conhecia sobre essa coisa de deficiência; lógico que a pessoa sabe que existe, né, mas você nunca espera que aconteça com você, né? E isso, há 20 anos, era, assim, bem menos falado, bem menos conhecido. E aí a gente não teve assistência no Instituto dos Cegos desde criança, porque muitas pessoas que eu conheço tiveram, fizeram o que eles chamam de acompanhamento de desenvolvimento motor, sabe. E aí eu nunca fiz nada disso. Então, a gente não conhecia muito. Eu queria ser, entre aspas, normal, entende? Então, era bem relutante mesmo quanto ao Braille. (NINA)¹²¹.

Nina deixa claro, entretanto, que sua relutância com o Braille não tem relações com o sistema em si, mas com questões pessoais que nada têm a ver com ele. Saiu do Instituto no 5º ano do ensino fundamental (essa instituição só oferecia o ensino até essa etapa) e voltou para uma escola regular, onde concluiu os seus estudos. Nessa última, assim como no instituto, utilizava o Braille para todas as atividades escolares, além do serviço de leitor para a realização de algumas provas. Sobre uma das atividades que realizava em Braille, as provas escritas, ela relata que “[...] ficava a manhã inteira separada na biblioteca. Uma pessoa tinha que ser designada para ficar comigo. Era uma média de 5 horas por manhã para cada prova.

¹¹⁹ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada em Fortaleza em 23 mar. 2012.

¹²⁰ Mesmo diante da resistência em ir para o instituto, Nina comenta que lá ela conseguia ter um comportamento espontâneo e, além disso, não era considerada a esquisita, como sempre fora tachada em escolas anteriores. “Todo mundo era igual lá. Não tinha preconceito, isso foi muito bom”.

¹²¹ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada em Fortaleza em 23 mar. 2012.

Eu ficava exausta”. A utilização do Braille, durante essa época, associa-se a questões como peso, angústia, segregação e desconforto físico.

A informante fez uso do Braille até praticamente a 3ª série do ensino médio – “No 3º ano [segundo a nomenclatura vigente, 3ª série], librei-me do Braille, para o meu alívio” –, momento em que comprou um computador e passou a utilizá-lo para as suas mais diversas atividades de leitura e de escrita, tanto no contexto escolar como fora dele: “[...] quando eu fui começando a ter contato com essa coisa da tecnologia, aí fui mudando o estilo de anotar e de estudar”.

Para Nina, o Braille funcionou, simplesmente, como uma ferramenta para utilizar na escola e que não lhe parecia muito divertida, usava-o por pura obrigação. Escrevia e lia em Braille sem vontade. Com o passar dos anos e com a maturidade, tornou-se menos relutante, tentando encarar o Braille como uma necessidade. Não obstante, sempre que era possível, fugia ou buscava outras vias para não utilizá-lo. Diante da possibilidade de escolha entre uma prova em Braille ou uma oral, dava preferência à segunda; entre um trabalho individual em que tinha que escrever em Braille e outro que faria em dupla e escrito em tinta, optava por essa última alternativa: “A questão mesmo era o Braille, que eu não queria”.

Mesmo diante desses posicionamentos sobre o Braille, Nina, da mesma maneira que Angélica, tem consciência de que estava inserida em contextos de utilização de leitura e de escrita, mas sem a possibilidade de expressá-las formalmente; é o Braille que vem a trazer-lhe essa possibilidade. Durante nossa segunda entrevista, Nina tece alguns comentários quanto ao Braille como um método interessante e importante para as pessoas cegas. Acredita que esse sistema poderia ter sido melhor e mais bem aproveitado por ela. A participante comenta que, se pudesse voltar no tempo, daria a si mesma o seguinte conselho no tocante à sua relação com o Braille: “Não, não lute, não. É melhor para você. Aprenda que depois vai ser necessário”. Hoje eu vejo que todo tipo de conhecimento é válido, é interessante.

O contato inicial de Nina com o computador deu-se concomitante a dois fatos: à compra de um *desktop* e às aulas de informática no laboratório do *Tempo de Inclusão*. Nesse laboratório de informática, soube da existência do Dosvox. Com a aquisição do computador, pediu para que alguns amigos baixassem o Dosvox. No começo, digitava, segundo suas palavras, pouco e ruim, mas gostava de mexer com a máquina e com o Dosvox. Pouco a pouco, foi descobrindo as ferramentas mais básicas e aventurando-se com o editor de textos, com o MSN e com os bate-papos. Em um desses bate-papos, deparou-se com um que era destinado, exclusivamente, para pessoas cegas de todo o Brasil.

E aí, nesse bate-papo, eu conheci outros cegos, que foram me dando dicas, foram me ensinando a usar o Messenger. E foi assim, eles foram me ajudando a construir essa descoberta pelo Dosvox, e eu mesma fui também sendo curiosa, vendo o que fazia uma coisa ou outra, para que serviam. (NINA)¹²².

Esse contato inicial com o computador acontece durante a 1ª série do ensino médio; a partir de então, Nina relata que é como se “[...] estivesse no escuro e fosse, depois, para o claro, entende? Porque eu nunca tinha lido livros, a não ser aqueles paradidáticos que as pessoas liam para mim”. Até então, Nina utilizava o Braille e, de maneira bem mais constante, o serviço de leitores, tarefa executada por sua mãe e por colegas da escola: “A minha mãe passava seis horas lendo; às vezes, a gente virava a noite, e ela lia”. A partir do momento em que começa a utilizar o computador, sente que ficou muito mais autônoma. Uma das primeiras iniciativas, ao conseguir manejar com mais habilidade a internet, foi baixar todos os livros da coleção *Harry Potter* e lê-los de um fôlego só. Virou madrugadas entusiasmada com a leitura. O uso do computador traz um leque de leituras até então inimagináveis. Com o Braille, só tinha ao alcance livros didáticos; não chegou a buscar outros gêneros, pois não gostava de ler nesse sistema. O computador, no contexto de vida de Nina, significou, pois, liberdade de leitura, leitura com prazer, um novo mundo que se abriu.

Ela utiliza o sistema Dosvox para 90% de suas atividades, nas quais se incluem o acesso à internet, com o Webvox, acesso a seus *e-mails*, com o Cartavox, e o acesso ao Twitter, rede social que usa com grande frequência diariamente. Com a ajuda de Tito e de outras pessoas que também atuam na *Acessibilidade para tod@s*, Nina estava aprendendo a usar o Word por meio do Dosvox, a preparar apresentações no Power Point e a digitalizar documentos. Além do Dosvox, Nina utiliza também o leitor de tela NVDA para conseguir usar as ferramentas do Windows. Chegou a usar o Jaws, mas, pelo fato de ele ser um leitor proprietário, deixou de usá-lo. Quando conversamos, ela estava aprendendo também a lidar com o sistema operacional Linux.

De uma maneira geral, usa o computador para atividades voltadas para o campo acadêmico, para as atividades da *Acessibilidade para tod@s* como bolsista, para a sua diversão e para a leitura de livros paradidáticos. Considera a sua relação com o computador muito boa e sente a necessidade de tê-lo consigo para uma realização mais tranquila e confortável de suas atividades.

Eu uso para tudo mesmo; para tudo, eu estou com computador. Tanto é que, tipo, para cá, para a bolsa, não era necessário que eu trouxesse o meu computador, mas o meu computador é ‘o meu computador’. Eu tenho as minhas coisas, entende? Eu poderia

¹²² Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada em Fortaleza em 23 mar. 2012.

ficar no computador do laboratório se eu quisesse para ler e tal, mas não tem os meus arquivos lá, as minhas coisas, né. É uma coisa familiar, entende? (NINA)¹²³.

Os artefatos que utiliza para as atividades de leitura e de escrita centram-se, quase que prioritariamente, no computador. Nina remete-se ainda à leitura que os/as colegas, os/as amigos/as, sua mãe e o serviço de leitor da *Acessibilidade para tod@s* fazem de alguns textos para ela e ao uso do gravador. Costuma valer-se desse último em suas aulas de idioma; grava as aulas para escutá-las novamente: “Eu pouco escrevo, porque eu tenho muita facilidade com língua estrangeira, eu gosto de língua estrangeira. Então, eu pouco escrevo. É mais a questão de ouvido mesmo, e o gravador, às vezes, é bom para você pegar alguma dica e tal”.

5.1.8 Ricardo

Ricardo foi alfabetizado em Braille no Instituto dos Cegos por volta dos 5 anos de idade, não chegando a ter nenhum contato com o código alfabético em tinta. Não se lembra muito dos detalhes sobre o seu processo de alfabetização, mas se recorda do que leu pela primeira vez: “Eu lembro do primeiro livro que li, quer dizer, do primeiro texto que eu li, que foi aquele ‘Lá vem o pato, pato aqui, pato acolá’, né, que foi a primeira coisa que eu li em Braille”. O informante considera que tem um bom domínio do Braille e sente que sua relação com esse código é muito boa e tranquila. Atualmente, está acostumado a utilizar muito mais o computador: “[...] eu estou mais para o lado do computador”; o Braille, segundo suas palavras, “Está meio que esquecido [...]”, estando restrito a ocasiões muito raras, como anotar telefones, endereços ou coisas pequenas. Mesmo nessas atividades, dá preferência ao computador, caso o tenha ao alcance. Em seu trabalho, no setor Braille, há também o contato com o Braille por conta de revisões que ele faz nesse sistema¹²⁴. Um dos motivos para o pouco uso do Braille reside na escassez de materiais nesse suporte e no volume que ele ocupa. Durante parte de sua vida, não podia ler o que queria, e sim o que estava disponível em Braille, vindo o computador a mudar essa realidade.

De maneira semelhante à realidade das participantes que já apresentamos e que também foram alfabetizadas em Braille (Angélica, Leda, Liana e Neide), Ricardo usa o computador de maneira bem mais frequente em suas práticas de letramento. Embora defenda o uso do Braille, não o faz com o entusiasmo e a maneira enfática das participantes citadas.

¹²³ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada em Fortaleza em 23 mar. 2012.

¹²⁴ Em seu trabalho, é responsável pela transformação das programações culturais do *Espaço Arte e Resistência* e do Banco do Nordeste do Brasil (BNB) que se encontram em tinta para o Braille. Ele digitaliza a programação por meio do computador, depois faz a impressão desse texto que se encontra no computador para o Braille e, por fim, faz a revisão do texto final.

Deixa claro que, depois que conheceu o computador, praticamente não usa mais o Braille. Reivindica o uso do Braille pelo fato de ser o sistema que proporciona o contato do cego com a leitura e com a escrita e por ser o sistema que permite uma melhor ortografia. Sente falta do Braille no que diz respeito à ortografia: “Um dia desses, eu não lembrava como se escrevia ‘excelente’, não sabia se o ‘c’ vinha antes ou depois do ‘x’”.

Ricardo começou a ter contato com o computador em sua escola através do Dosvox por volta dos 13 anos de idade. O processo iniciou-se com brincadeiras e jogos, até que ele ganhou seu próprio computador. A partir daí, começou a pesquisar na máquina, a conhecê-la cada vez mais e, desde então, utiliza o computador como suporte principal para as atividades que envolvem leitura e escrita. Utiliza, preferencialmente, os leitores de tela NVDA e Jaws, mas continua lançando mão do Dosvox por motivos de carinho e afeição e por ter sido o primeiro programa que usou, no entanto o considera “bem limitado”.

Na verdade, eu costumo dizer que o Dosvox hoje, apesar do carinho que a gente tem por ele, eu não sentiria falta; sentiria falta pelo carinho, pelo costume, foi o primeiro programa que eu usei e tudo, mas seria um programa que eu particularmente não morreria se dissessem: ‘A partir de agora, você não vai mais instalar o Dosvox’. Porque ele é bem limitado, eu uso hoje pela questão de carinho mesmo, foi o primeiro programa que eu usei, foi com tudo, aquela questão mesmo de amor por ele, foi onde tudo começou, foi com o Dosvox. Mas ele é bem limitado. (RICARDO)¹²⁵.

Ricardo cita como exemplo o fato de necessitar entrar em alguns *sites* ou de realizar algumas atividades, como uma matrícula pela internet, e não ser possível devido a essa limitação do Dosvox a que ele se refere. Sobre essa questão do Dosvox, é contrastante a diferença de posicionamentos que há com relação a esse sistema entre Ricardo e Tito. Enquanto que, para o primeiro, o Dosvox é limitado, na verdade, é o “feijão com arroz” (o Dosvox já foi um dos melhores recursos para quem está aprendendo), para o segundo, segue atual e sendo de extrema importância, em virtude das atualizações a que está constantemente sendo submetido¹²⁶.

¹²⁵ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada em Fortaleza em 10 nov. 2011.

¹²⁶ Durante algumas vezes em que Ricardo referiu-se ao Dosvox, percebemos certo tom de descontentamento e até mesmo de desgosto. Outros participantes, como Bruno e Diego, também não se referem ao sistema com muita simpatia. Por sua vez, Angélica, Leda, Liana, Luzia, Neide, Nina e Tito apresentam uma avaliação positiva. Essa avaliação positiva, que se traduz inclusive em carinho e apego, é justificada por eles/as pelo fato de o Dosvox ter sido o sistema que proporcionou o primeiro contato com o computador a todos/as eles/as, além de ser um sistema operacional de fácil manuseio, autodidata, simples e que se mantém atual. Por outro lado, temos Diego, que deseja distância do Dosvox e afirma que é um sistema que segrega: “[...] o Dosvox é muito bom, é intuitivo, ajuda muito, mas [...] limita muito. Ele é fácil de manusear. No entanto, para o uso do básico da internet, como MSN, Orkut, ele não dá suporte. Se for para a leitura de um *e-mail* simples (só texto), não há problema em usar o Dosvox, mas se o *e-mail* não é só texto, o Dosvox não ajuda. [...] Como eu te falei, o Dosvox não evoluiu”. Para Diego, não há justificativa para seguir com o uso do Dosvox, pois os leitores de tela fazem o mesmo que ele faz e ainda de maneira melhor. Trata-se de opinião convergente à de Bruno. Para ele, não há motivo para uma pessoa com deficiência visual utilizar o computador de uma forma diferente das pessoas que têm visão; o Dosvox diferencia muito a utilização de uma pessoa com deficiência visual de uma pessoa com visão. Bruno acredita que, com os leitores de tela,

Um ponto merece atenção quando Ricardo fala acerca de um dos motivos em não utilizar o Dosvox e de sua preferência pelo uso de leitores de tela. Vejamos o fragmento adiante:

Ricardo: [...] tudo começou foi com o Dosvox. Mas ele é bem limitado.

Pesquisadora: Hunrum. Em que sentido?

Ricardo: Uma coisa que, apesar de eu não ter feito, mas conheço pessoas que fizeram matrículas na IES A, por exemplo, você não consegue fazer com o Dosvox. É entrar em determinado *site* de busca [...] por exemplo, você entra num *site* ali que você tem que fazer o *login* para ter acesso a algumas informações, você já não consegue se inscrever em concurso público, você não consegue, enfim, coisas que são simples você não consegue e as mais complicadas é que não consegue mesmo.

Pesquisadora: Hunrum. Com os outros leitores, você consegue?

Ricardo: Nenhum leitor vai dar 100% de acessibilidade, não, mas, com os outros, a gente consegue bem mais. (RICARDO)¹²⁷.

Ricardo explica a sua não utilização do Dosvox centrando-se na questão da dificuldade em acessar matrículas em uma universidade, entrar em *sites* de busca, acesso a algumas informações, inscrição em concursos públicos. Vejamos que a falta de acessibilidade talvez não resida no sistema Dosvox, mas na não observância ao modelo do *Design Universal* dessas páginas. Ricardo não menciona uma possível falta de acessibilidade decorrente dos *sites* e páginas que ele cita, mas do sistema criado por e para cegos com o objetivo de proporcionar-lhes o uso do computador. Ao final, ele diz que nenhum leitor vai dar 100% de acessibilidade, algo que entendemos como problemático, visto que o direito ao acesso à informação encontra-se regulamentado em leis, decretos e convenções. O problema da acessibilidade reside, provavelmente, não nos leitores, mas nos espaços da *web* que não se adequam ao modelo do *Design Universal*. Observamos que a deficiência não está nas pessoas cegas – e acreditamos que nem no sistema Dosvox ou nos leitores de tela –, mas em uma internet que ainda cria muitas barreiras às múltiplas maneiras de acessar a informação.

Sobre as atividades que costuma realizar com o computador, o informante já foi mais aficionado pela digitalização de livros; essa é ainda uma atividade que ele realiza, porém não mais com tanta frequência. Está mais interessado em tarefas voltadas para as pesquisas relacionadas à rádio que ele estava gerenciando. Além disso, participa de uma lista de discussão de cegos e para cegos de compartilhamento de livros (a lista chama-se *Ondas livrescas*); costuma buscar e baixar livros e músicas pela internet e a utiliza também para a leitura de jornais; participa de listas de discussão para a troca de informações sobre o uso de ferramentas relacionadas ao computador e à internet.

existe uma possibilidade muito maior de igualar-se aos videntes: “[...] se é que existe essa tal inclusão, que seja o mais próximo possível do que é a utilização de uma pessoa sem deficiência visual”.

¹²⁷ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada em Fortaleza em 10 nov. 2011.

Com relação à sua familiaridade com o computador, considera-a melhor que a com o Braille. Durante vários momentos de seu dia (do despertar ao deitar) e em vários locais que frequenta (trabalho, associação de cegos de que faz parte, sua casa, casa de amigos e de familiares), sempre tem o computador intermediando suas atividades e relações: “Eu não me diria um viciado em computação, assim, mas aonde eu vou sempre tem computador. Então, acaba sendo muito próximo”. No entanto, mesmo que faça uso do computador de maneira quase que exclusiva para as suas atividades de leitura e de escrita, ele chama a atenção para o fato de que, por meio desse mecanismo, tem acesso à leitura, mas a uma leitura que pode levá-lo a uma grafia errada. Outro ponto que destaca sobre o uso do computador é que a dificuldade e a falta de materiais em Braille são fatores que o levam geralmente a recorrer à leitura por meio do primeiro.

Para as suas práticas de leitura e de escrita, o computador tem sido, de maneira geral, o artefato de que faz uso. Não obstante, por conta de seu ingresso no curso de Jornalismo, voltou a utilizar o Braille e, para algumas situações, como a leitura de placas na rua, de sinalizações ou de panfletos, conta com a voz do ledor.

5.1.9 Luzia

Luzia alfabetizou-se com o sistema alfabético em tinta e sem a necessidade de ampliações ou de outros artefatos para entrar em contato com a leitura e a escrita. Usava óculos na infância e, durante o ensino fundamental, seu grau aumentou de maneira significativa. No entanto, começou a utilizar recursos para ampliar o seu material somente no ensino médio. Quando cursava a 1ª série do ensino médio, ela ainda enxergava por meio do uso de materiais com letras ampliadas. Começou a perder a visão quando cursava a 2ª série do ensino médio. Nessa época, inclusive com as letras ampliadas, estava ficando difícil a leitura; para escrever, usava uma caneta de ponta bastante grossa, mas mesmo assim encontrava muitas dificuldades. Ao ingressar na 3ª série do ensino médio, já estava quase completamente cega e fazia as tarefas escolares com a ajuda de um/a ledor/a. Sobre o seu contato inicial com as letras, refere-se a ele como um momento de descoberta e de grande interesse em sua vida.

O contato com o Braille aconteceu dois anos após ter perdido completamente a visão, por volta dos 20 anos. Durante esses dois anos, ela relata que ficou praticamente parada. Achava que ficaria dependente das pessoas para o resto de sua vida e que sua autonomia se restringiria às necessidades mais básicas. Não prosseguiu com os estudos nem iniciou estágios ou um trabalho.

Foi na reabilitação¹²⁸ do Instituto dos Cegos que Luzia estabeleceu o contato inicial com o Braille. Um início marcado pela angústia e pela sensação de desafio a ser superado. Acompanhou as aulas durante o período de um ano para aprender o sistema Braille.

[...] eu me lembro que me entregaram um livro em Braille que era um jornal *O Povo* impresso em Braille. Eu me lembro que me deu um desespero; eu passei a mão naquele monte de pontos. Meu Deus, eu nunca mais na minha vida... eu me lembro bem desse dia, era um dia de tarde, estava até meio chuvoso o tempo, sei lá, *me* marcou isso. No primeiro contato que eu tive, *me* deixou assim bem depressiva; não, mas sei lá, deu uma certa angústia; pronto, a palavra é essa, uma certa angústia [...] É, *me* marcou, *me* marcou. (LUZIA)¹²⁹.

Embora o contato inicial a tenha assustado bastante, Luzia decide aprender o Braille, tomando a tarefa como um desafio e também como uma questão de honra: “Todo mundo lê em Braille, então eu vou lá, vou aprender também”. Ela teve muitas dificuldades, “apanhou bastante”, mas considera que aprendeu a ler e a escrever nesse código.

Do susto inicial com o Braille, Luzia passa à paixão, ainda que afirme que ele não está presente em muitas de suas atividades. Defende que todo cego, independente da tecnologia que exista e que ele utilize, tem que aprender o Braille. A importância desse aprendizado reside em desenvolver a leitura de uma maneira diferente e no contato com a grafia; de modo mais específico, com a grafia correta das palavras, uma vez que a leitura com o Braille não restringe o leitor ao ouvir, que é o caso dos leitores de tela. Luzia reitera que um dos motivos que a faz não abandonar relaciona-se à questão da escrita, pois, quando se deixa de usar o Braille, “[...] você acaba largando mão da questão da escrita e fica um pouco desleixado nisso, e a ortografia da gente fica muito ruim; por isso que eu também estou sempre tendo esse contato com o Braille, para não pecar nessa questão da escrita”.

Mesmo que não faça parte de seu cotidiano de maneira mais intensa (acredita que ele deveria estar mais presente em suas atividades), ela não pretende desativá-lo. Segundo a informante, a leitura em Braille é mais lenta e cansativa, pois perde muito tempo para decodificar os símbolos, o que prejudica a compreensão global do texto. Associa essas

¹²⁸ Ao falar sobre a sua relação com o computador, Luzia traz à tona também a importância do processo da reabilitação em sua vida, após o período de reclusão dentro de casa. É a partir desse momento que ela dá início ao despertar para uma realidade que poderia construir-se de maneira autônoma. É na reabilitação que ela entra em contato, além de outras coisas, com os artefatos que lhe proporcionariam autonomia e liberdade de leitura e de escrita, como o sistema Dosvox, os leitores de tela e o Braille: “[...] na reabilitação, eu via, assim, porque, depois que eu ceguei, que eu passei esses dois anos parada, eu não tinha contato com nenhuma pessoa cega, então, para mim, a cegueira ainda era uma coisa, aquela coisa que a gente tem de cego ficar dentro de casa, de ficar parado, de não ter mais oportunidade de trabalhar, de ler, de ter aquela dependência – pronto, a palavra é essa – para tudo, né? Tirando as atividades básicas, eu achava que ia depender para o resto de minha vida de pessoas para fazer as coisas de que eu gostava, né?”

¹²⁹ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada em Fortaleza em 13 dez. 2011.

dificuldades ao fato de ter aprendido o Braille em idade adulta. Além disso, sente falta de uma diversidade maior de materiais nesse sistema.

Com relação às atividades que realiza com o Braille, Luzia o utiliza mais no trabalho, por exemplo, ela tem contato com livros em Braille e com instrumentos como máquina Perkins, reglete e punção, devido à sua atividade na *Biblioteca Sol Nascente* (uma das funções de Luzia é apresentar o setor Braille da biblioteca para as escolas que visitam o setor). Outra atividade sua é a transcrição da programação do *Espaço Arte e Resistência* para o Braille¹³⁰, bem como a revisão dessa produção. Luzia relatou-nos também sobre a Semana de Cultura da Biblioteca, na qual ela esteve envolvida em tarefas como oficina de musicografia Braille, oficina de Dosvox, oficina de xadrez, contação de histórias para crianças cegas e oficina de leitura e de escrita Braille. Durante algumas de nossas visitas à biblioteca, observamos Luzia ensinando a um dos funcionários que era vidente sobre a utilização do sistema e da impressora em Braille. Comentou também que, quando chega algum livro em Braille na biblioteca, ela faz a leitura de algumas partes e, se a obra lhe interessa, vai conferir se ela está disponível para ser lida no computador. Além disso, utiliza o Braille para anotações rápidas ou para ensiná-lo a alguém, como estava fazendo com o colega de trabalho; de vez em quando, quando chegam livros infantis em Braille na biblioteca, ela costuma lê-los. Também com relação à escrita, Luzia afirma que tem que escrever em Braille para treinar a sua escrita.

Sobre o seu contato inicial com o computador, para Luzia, na verdade, aconteceram dois primeiros contatos: um primeiro quando ainda enxergava, no colégio, durante o ensino médio, e outro já na fase adulta, durante o seu processo de reabilitação no Instituto dos Cegos. Durante seu período de reabilitação, Luzia teve contato, ao mesmo tempo, com o Braille e com o computador, esse último por meio do Dosvox. A partir de então, ela aprendeu que poderia continuar utilizando o computador da mesma forma que o fazia quando como vidente, mas recorrendo a modos, meios e atividades corporais distintos. O seu contato com o computador e com o processo de reabilitação significou a possibilidade de uma vida independente, a possibilidade de voltar a realizar o que fazia antes, mas de uma maneira diferente.

Para falar dessa sua relação com o computador que se estabelece após a cegueira, Luzia utiliza as metáforas de uma divisão de águas, de uma cortina que se abre e de uma pessoa trancada que se liberta. Volta a sentir-se como uma pessoa dentro da sociedade. A

¹³⁰ Para essa atividade de transcrição, Luzia recebe o texto impresso em tinta (às vezes, recebe-o diretamente por *e-mail*), faz a sua digitalização e, em seguida, a impressão desse texto em tinta para o Braille por meio de uma impressora Braille (para esse processo, Luzia utiliza o programa Braivox). Para finalizar, realiza a revisão do texto em Braille, conferindo se o que escuta no computador está condizente com o texto impresso em Braille. Finalizando o processo, são distribuídas dez cópias em Braille para o *Espaço Arte e Resistência*, o qual as distribuí às instituições de cegos do Estado do Ceará.

relação com o computador é forte e muito presente em sua vida: “Ele já está presente, assim, na minha vida, praticamente 24 horas por dia”. Traduz essa relação como “[...] quase um vício e como quase uma relação amorosa”. A ressalva que ela faz quanto a esse artefato é que as pessoas que ficam “presas” ao computador não sabem escrever direito.

No que tange aos leitores que utiliza em seu cotidiano, tem instalados em seu computador o sistema Dosvox, o NVDA e o Jaws, valendo-se sobretudo dos dois primeiros. Costuma utilizar o Dosvox para atividades laborais, por exemplo, a formatação e a correção de textos que serão impressos em Braille, para a correção de textos após a digitalização e para conferir *e-mail* (Cartavox).

Eu acho o Dosvox importante para o cego que tem o seu primeiro contato com o computador. Ele é fundamental para iniciantes. Quando você passa primeiro pelo Dosvox, vai mais devolto para outros leitores. Tem gente que acha ele bobinho, infantil, mas é fundamental para quem tem o primeiro contato com o computador. O cego que não aprende o Dosvox é como se ele queimasse uma fase. Se você não vivencia essa fase, não terá tanta desenvoltura. Por exemplo, uma criança que não passasse pela fase de engatinhar, que já fosse logo andando, ela não ia ter o mesmo equilíbrio e desenvoltura que uma criança que engatinhou. A mesma coisa com o Dosvox. Quem não passa por ele é como se faltasse alguma coisa. (LUZIA)¹³¹.

A participante recorre ao NVDA para enviar e receber *e-mail*, para digitar um texto rápido, para a leitura de livros e para o uso de redes sociais como MSN e Facebook. Quanto ao Jaws, só o utiliza quando o NVDA não dá o suporte de que ela necessita para algumas atividades como a leitura de arquivos em formato pdf.

Além das atividades acima elencadas, Luzia lança mão do computador para fazer pesquisas, ver notícias, jogar, ouvir música, acessar vídeos que deseja conhecer e fazer *download* de arquivos. Durante os primeiros contatos que tivemos com Luzia, ela estava estudando para o vestibular por conta própria. Para isso, fazia pesquisa em *sites* de cursinhos com o intuito de baixar as apostilas e provas de que necessitava para estudar as matérias de Matemática, Português, Geografia e História. Outros materiais ela conseguia em *sites* de pessoas cegas. Outra prática sua é a troca de materiais já digitalizados. Além do computador, utiliza o celular, o rádio e a televisão como artefatos para entrar em contato com a informação e/ou para produzi-la.

5.1.10 Bruno

Ao início do processo de escolarização de Bruno, foi-lhe recomendada a matrícula no Instituto dos Cegos, pois já se previa que, com o passar dos anos, ele teria uma perda visual

¹³¹ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada em Fortaleza em 12 maio 2011.

severa, embora à época do início de seu contato com a escola ainda enxergasse bastante. Matriculou-se na instituição recomendada e lá foi alfabetizado em tinta, sem a necessidade de letras muito ampliadas, pois sua visão, ainda que não fosse 100%, como ele mesmo fala, era razoavelmente boa e lhe permitiu conseguir enxergar as letras em tinta. A educação infantil e a alfabetização aconteceram nessa instituição, mas, no primeiro grau, teve que mudar de escola, pois alunos que tinham resíduo visual não podiam seguir os estudos por lá, sendo recomendada a matrícula em uma unidade de ensino regular, com o acompanhamento do *Tempo de Inclusão*. Bruno seguiu para uma escola estadual pública perto de sua casa e tinha o acompanhamento do *Tempo de Inclusão* para a ampliação do material didático de que necessitava.

Sobre o seu processo de alfabetização em tinta, revela que foi tranquilo. No entanto, afirma que sentia dificuldades para ler, em virtude de seu campo visual, que era bem mais fechado que o normal, e de um tremor involuntário na pupila.

[...] eu não conseguia fazer aquela leitura dinâmica, né, de ler e já ir acompanhando o que estava na frente e já ir formando palavra, eu ia meio que juntando sílaba por sílaba, eu tinha a leitura um pouco lenta, quando eu tinha visão. Mas tudo isso era por conta da visão, que não colaborava muito, entendeu? Eu não conseguia fazer essa leitura dinâmica utilizando a visão, assim passando por cima, conseguindo decifrar as palavras facilmente; eu tinha um pouco de dificuldade. (BRUNO)¹³².

O participante lembra que sentia muita vergonha quando a professora lhe pedia para ler em voz alta, pois o fazia muito lentamente, enquanto os colegas liam com mais agilidade.

[...] quando eu sabia o texto que ia ser trabalhado no dia seguinte ou na semana seguinte, eu já ia lendo em casa para quando chegar a hora da aula eu não pagar mico, né? Aí eu já ia lendo em casa, mas aí eu ficava num desespero, quando eu não tinha lido e era minha vez de ler [...]. (BRUNO)¹³³.

Com relação à escrita, sentia menos dificuldade, porém afirma que nunca teve uma letra bonita. Isso, todavia, não se deve aos problemas de vista, mas à falta de paciência. Com o passar dos anos, sua visão chegou a um nível de comprometimento em que ele conseguia escrever, mas já não conseguia ler o que havia escrito. Conseguiu terminar o ensino médio utilizando materiais em tinta com letras bastante ampliadas.

Bruno conheceu o Braille – conhecer no sentido de começar a utilizá-lo – aos 18 anos, quando já cursava a 3ª série do ensino médio, sendo um aprendizado fora de um ambiente institucionalizado. Por conta de sua vida escolar praticamente inteira ter acontecido

¹³² Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada em Fortaleza em 27 mar. 2012.

¹³³ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada em Fortaleza em 27 mar. 2012.

em uma escola regular, o informante perdeu todo o contato com os colegas e pessoas cegas que havia conhecido no instituto.

Dessa forma, à medida que a cegueira foi avançando, voltou ao meio que havia frequentado em sua primeira infância, retomando o contato com locais e pessoas que poderiam ajudá-lo em seu processo de adaptação à perda visual. Foi nessa retomada de sua vida que conheceu uma moça com quem se relacionou e que lhe ensinou o Braille. Após esse primeiro contato, conseguiu uma reglete e um punção para poder treinar a escrita, tendo a ajuda também de Angélica, Leda e Neide, professoras com as quais atualmente trabalha na *Associação A* e no *Tempo de Inclusão*.

Mesmo com um primeiro contato tranquilo, Bruno percebe que até hoje não tem domínio nem agilidade com o sistema Braille e que, além disso, a leitura nesse suporte causa-lhe cansaço e um pouco de dor nos dedos e nos braços. Atribui isso ao contato tardio com esse sistema. Apesar das dificuldades, consegue ler em Braille e, embora não seja a sua “mídia preferida”, utiliza-a com certa frequência. Foi durante o trabalho no setor Braille da *Biblioteca Sol Nascente* que desenvolveu mais a prática com o Braille, pois tinha contato constantemente com materiais nesse suporte.

[...] abracei o Braille de vez quando tive uma boa relação com ele, mas, devido à questão do acesso, tive que partir para a informática. Aí acabei me entregando à informática. Costumo dizer que Braille é luxo. É sorte ter material em Braille. A produção em Braille é complicada. Custa alto. A adaptação de material em tinta para o Braille é complicada. (BRUNO)¹³⁴.

Sobre as atividades que realiza com o Braille, além de seu trabalho como revisor¹³⁵ de materiais nesse suporte, utiliza-o na produção de alguns materiais para a *Associação A*, algumas anotações cotidianas, identificação de alguns objetos, como cartões de crédito (prega uma fita rotuladora com os nomes em Braille para diferenciar os cartões uns dos outros), anotação de alguns números particulares e anotação de nomes em alguns de seus CDs para, posteriormente, saber o que há gravado neles. No âmbito de seus estudos, não possui nada em Braille. Não o utiliza em suas atividades acadêmicas de forma alguma: “[...] eu não tenho nada de material de estudo em Braille, não tenho nada. Até porque é até chato e difícil de encontrar e, ainda mais, se tivesse encontrado, para carregar, então, ia ser uma novela”.

¹³⁴ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada em Fortaleza em 27 mar. 2012.

¹³⁵ Com relação ao termo “revisor”, Bruno faz questão de dizer que a sua atividade é somente de revisor, que não realiza nada na área da adaptação/produção de materiais em Braille: “Na verdade, eu não sou produtor, o que eu posso ser mesmo é revisor, eu não posso adaptar um texto em Braille. Eu não tenho possibilidade de chegar num texto em tinta e pegar ele aqui e vou adaptar esse texto em Braille. Eu não vou poder ler e ver a estrutura em que ele está formatado, como ele está planejado. Se tiver alguma gravura, uma figura, um gráfico, eu não vou ter como descrever isso, então eu não sou um adaptador de texto em Braille, sou mais um revisor”.

Ao falar sobre sua relação com o Braille, o participante manifesta que adoraria que ela fosse melhor, que estivesse mais presente em sua vida, pois sente que sua leitura não é fluente e a escrita, menos ainda. Mesmo com uma leitura e escrita “vagarosas”, procura ler alguma coisa em Braille, incluindo o material que produz ou revisa, no intuito de exercitar-se.

Quanto ao desejo de ter o Braille mais presente em sua vida, Bruno elenca uma série de motivos: primeiramente, trata-se de uma criação que nunca vai acabar, mesmo com o advento da tecnologia, pois é o contato com o papel, com o texto impresso que está acessível para o cego; em segundo lugar, a leitura com o computador deixa a pessoa presa, pois é a máquina que lê para o indivíduo, e não ele próprio, algo distinto do que acontece com o Braille; a leitura via computador dispersa, dá sono, já com o Braille, o sujeito fica mais atento e é possível sentir letra por letra; a leitura por meio do Braille permite que se possa ver a ortografia das palavras e a pontuação; as pessoas com DV que não têm fluência no Braille “acabam tendo problemas de ortografia”; e, por último, o Braille é a melhor forma de alfabetização e de contato com a leitura e com a escrita para as pessoas cegas.

Ainda sobre o Braille, Bruno levanta a questão de uma suposta *desbrailização* e a associa à praticidade que o computador oferece em relação ao Braille. Defende, contudo, que o computador não pode vir a substituir o Braille. Afirma que não o utiliza para os estudos devido ao fluxo de informação com que tem que lidar, o que pede a utilização do computador.

O contato inicial com o computador aconteceu quando ainda tinha visão e, para utilizá-lo, não precisava de sintetizadores de voz. Quando a possibilidade de uma perda visual cada vez mais acentuada foi concretizando-se, Bruno buscou ajuda no Instituto dos Cegos, onde conheceu e começou a utilizar o Dosvox. No início, usava esse sistema quando ainda conseguia enxergar o suficiente para ver o que estava na tela; foi acostumando-se aos poucos à voz, pois era mais confortável “[...] ouvir o que o computador estava fazendo do que ter que ficar forçando um pouco de visão que eu tinha olhando a tela”.

Com o tempo, adaptou-se ao uso do computador por meio do Dosvox e sentiu que era a melhor forma de realizar as suas atividades. No início do uso do computador como pessoa com deficiência visual, recorreu exclusivamente ao Dosvox. Com ele, fazia trabalhos para entregar na escola, começou a estudar para o vestibular¹³⁶, conseguiu muito material para os seus estudos como pré-vestibulando e desenvolveu muitas de suas atividades quando trabalhou na *Biblioteca Sol Nascente*. Atualmente, utiliza o Dosvox somente para a impressão de textos

¹³⁶ Sobre a sua preparação para o vestibular, é importante comentar que Bruno estudou também por meio de fitas cassetes gravadas por sua atual esposa com alguns dos conteúdos do edital. Os livros paradidáticos da lista do vestibular da *IES A*, por exemplo, tinha-os todos gravados em fita e por meio das gravações é que travou contato com as obras.

em Braille. Considera que foi uma invenção muito boa à época em que foi criado, na década de 1990, mas que o programa não acompanhou as mudanças tecnológicas que foram acontecendo.

[...] num país subdesenvolvido em que, na época, a informática ainda estava engatinhando, surgiu uma iniciativa de uma universidade pública de criar um sistema profissional que um deficiente visual pudesse utilizar, foi uma ideia muito legal, muito inovadora, bem interessante mesmo. Só que as coisas foram evoluindo, mudando a forma de se trabalhar. E o Dosvox não andou, não acompanhou. (BRUNO)¹³⁷.

Depois do Dosvox, utilizou o Jaws durante um tempo, depois testou o NVDA e também o Virtual Vision. Tinha tanto o Jaws como o Virtual Vision instalados em seu computador, mas dava preferência ao primeiro. Depois que conheceu melhor o NVDA, passou a usá-lo como leitor de tela padrão em sua máquina e é o que indica para todo mundo.

Sobre as atividades com o computador, afirma: “[...] muita coisa da minha vida é baseada no computador: trabalho, estudo, diversão, comunicação. Tudo, tudo, tudo, eu tenho o computador comigo, tudo”. Ele elenca como algumas das atividades que compreendem esses campos de sua vida a leitura de jornais e de promoções de lojas; envio de recados via redes sociais; impressão de textos em tinta e em Braille; pesquisa de artigos, livros e *e-books* relacionados a suas atividades acadêmicas; em suas aulas de informática e para a digitalização de materiais diversos para uso particular, acadêmico e laboral. Fala também dos trabalhos da faculdade que faz todos com o computador, das postagens que realiza em alguns ambientes da internet, dos jogos acessíveis e das músicas que baixa para se divertir, da escuta de rádios *on-line*, da visita a *sites* para conseguir as cifras de algumas músicas e levá-las para os amigos que também tocam como ele em uma banda musical, da participação em lista de discussão dos usuários do NVDA em língua portuguesa e do uso de *e-mails*, MSN e Facebook.

Quanto ao uso da internet, é importante mencionarmos que, mesmo utilizando-a para as mais diversas atividades, Bruno reclama sobre o quão inacessível é ainda esse ambiente. Comparou a internet com as calçadas de Fortaleza: “Umas nos levam tranquilamente para onde queremos chegar, e outras não”.

Considera sua relação com o computador boa, embora lhe pareça que, muitas vezes, exagera um pouco em seu uso. Sente-o muito mais presente em sua vida do que o Braille e atualmente considera que, se ficasse sem o computador, não seria capaz de realizar muitas das coisas que realiza hoje com tranquilidade e independência. É importante chamar a atenção para o fato de que, mesmo com esses posicionamentos acerca do computador, afirma que o contato com a leitura por meio do tato é mais envolvente e atraente do que

¹³⁷ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada em Fortaleza em 3 abr. 2012.

somente escutando. Ele insiste no fato de que, embora não saiba a qual modo as pessoas cegas dão mais atenção e que não faça uma escala de valores entre os sentidos remanescentes nas pessoas cegas, se tato ou audição, o contato com a leitura através do tato parece-lhe mais atraente¹³⁸.

Além do computador e do Braille, Bruno cita o telefone celular como artefato para as suas práticas de letramento. Com ele, tem acesso a todos os seus contatos, pode mandar e receber mensagens, produzir alguns textos maiores, gravar aulas e palestras que tem o interesse de estudar posteriormente. Além disso, é um importante instrumento para a realização de suas leituras: “[...] coloco muito texto que eu tenho para estudar ou textos que eu tenho interesse de ler, livros que eu quero ler, eu costumo colocar no celular e vou ouvindo aí pelos caminhos em que ando; boto no celular, boto o fone de ouvido e vou escutando o meu material”.

5.2 A multiplicidade: aí está o tom

Este capítulo funcionou como uma introdução à parte analítica da tese. Nosso intuito aqui foi o de descrever a nosso/a leitor/a quem são as pessoas com deficiência visual que se dispuseram a participar conosco desta pesquisa, em especial os letramentos que conformam algumas de suas práticas sociais. Por meio dessa descrição, almejamos mostrar a multiplicidade de meios, modos e atividades corporais implicados em atividades que envolvem o uso da leitura e da escrita. É levando em consideração essa realidade múltipla que denominamos o letramento do grupo com o qual estamos trabalhando de múltiplos letramentos de pessoas com deficiência visual.

Com essa explanação, abrimos caminho para que o/a leitor/a possa melhor compreender como, a partir dessa realidade múltipla, realizamos, no capítulo seguinte, algumas comparações e contrastes a respeito da maneira que os/as participantes posicionam-se com relação aos artefatos que utilizam para suas atividades de leitura e de escrita. Essas comparações e contrastes partem de uma coocorrência que observamos no estudo de nossos dados, a qual se centra em oposições implícitas e/ou explícitas entre o sistema Braille e as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs), em especial o computador.

¹³⁸ A respeito desse posicionamento de Bruno, devemos observar que, imediatamente antes de ele fazer os comentários sobre a leitura por meio do Braille parecer-lhe mais atraente, ele dizia que, se há uma mesma leitura nos suportes do Braille e do computador, ele preferirá o segundo mecanismo.

6 MÚLTIPLOS SÃO OS LETRAMENTOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

No capítulo precedente, apresentamos a configuração dos letramentos dos/as participantes da pesquisa, procurando mostrar as diversas facetas das práticas da leitura e da escrita em suas vidas, levando em consideração o código em que foram alfabetizados/as, as atividades de leitura e de escrita que realizam com o Braille e com o computador, o contato inicial que tiveram com esses artefatos e os demais instrumentos que utilizam para as atividades de leitura e de escrita. Essa descrição detalhada que realizamos nos leva à constatação da multiplicidade de representações e identidades que conformam a realidade de leitura e de escrita dessas pessoas com deficiência visual.

Nesse sentido, diante desse quadro, podemos dizer que os/as participantes de nossa investigação posicionam-se de maneira múltipla com relação aos letramentos em que estão situados/as. O que observamos como recorrência nas falas dos/as informantes, conforme documentamos no capítulo anterior, é a presença, em suas atividades de leitura e de escrita, de textos em Braille (tato), de textos no computador (audição) e de textos em tinta (visão). Cada meio, modo e atividade corporal é utilizado de acordo com as práticas em que estão situados/as e com as necessidades advindas dessas práticas. Se no quinto capítulo nos detivemos à descrição de seus letramentos, neste capítulo o foco estará centrado em uma apresentação analítica sobre os posicionamentos dos/as participantes no tocante às suas representações referentes aos artefatos que utilizam (ou não) em suas atividades de leitura e de escrita.

Diante dessa configuração múltipla na qual verificamos a utilização de diversos meios – sistema Braille, computador, celular, rádio, televisão, etc. – de maneira complementar, prioritária e/ou exclusiva, encontramos uma recorrência significativa nas falas de alguns/algumas participantes, a qual está centrada em construções discursivas que trazem, implícita ou explicitamente, uma oposição entre o sistema Braille e o computador – Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs).

Na seção seguinte, lançaremos luz à identificação e à compreensão dos discursos que subjazem a essas construções discursivas – diretamente atreladas a uma oposição entre o sistema Braille, o computador e as TICs – e suas implicações para a realidade dos múltiplos letramentos das pessoas com deficiência visual. As maneiras como a construção da oposição Braille *versus* computador aparece encontram-se configuradas nos quadro adiante.

Quadro 8 – Posições dos/das participantes no tocante à relação Braille *versus* computador

BRAILLE	X	COMPUTADOR
<p>Braille como garantia de contato com a leitura e com a escrita na variedade padrão da língua escrita em contraposição ao contato com a informação oral proporcionada pelo computador:</p> <ul style="list-style-type: none"> - há a defesa de que o computador faz tudo, mas a garantia de que está lendo e escrevendo bem advém do Braille; - o fato de a criança não utilizar mais o Braille e centrar-se no computador leva ao risco de dificuldades quanto à escrita; - a compreensão da estrutura de uma frase, de um período, da estrutura de um texto é alcançada por meio do Braille (contato íntimo), e não do computador (artefato que promove uma distância da leitura). 		<p>O contato (íntimo e direto) com a leitura e com a escrita se dá por meio do Braille:</p> <ul style="list-style-type: none"> - o contato com o Braille é um contato íntimo com a leitura e com a escrita (é por meio dele que a pessoa cega aprende a ler e a escrever), diferente do que acontece com o computador; - com o Braille, há o contato com a letra, algo que não acontece com o computador; - o contato com a informação por meio do computador não é considerado como leitura, mas como uma escuta; a leitura de verdade acontece por meio do Braille.
<p>Concepções de língua centradas na variedade culta ou padrão</p>		<p>Hierarquização entre meios, modos e atividades corporais</p>
<p>Defesa do Braille em contraposição às tecnologias/ao computador</p> <ul style="list-style-type: none"> - a tecnologia cada vez mais evoluída leva a uma falta de valorização do Braille pelas pessoas; - as tecnologias fazem com que o Braille perca, cada vez mais, o seu espaço na sociedade; - a despesa e o artesanato da produção do Braille, em face das facilidades tecnológicas, conduzem a que as pessoas nem entendam, nem aceitem, nem absorvam a necessidade do Braille. 		<p>As tecnologias e o computador como fatores problemáticos para a leitura e a escrita de pessoas cegas e para o contato com o Braille:</p> <ul style="list-style-type: none"> - a tecnologia cada vez mais evoluída leva a uma falta de valorização do Braille pelas pessoas; - as tecnologias fazem com que o Braille perca, cada vez mais, o seu espaço na sociedade; - a despesa e o artesanato da produção do Braille, em face das facilidades tecnológicas, conduzem a que as pessoas nem entendam, nem aceitem, nem absorvam a necessidade do Braille.
<p>Questões de falta de acessibilidade e de políticas públicas</p>		<p>Concepções de leitura e de escrita centradas na ideologia dos letramentos escolar (BARTON; HAMILTON, 1998), autônomo (STREET, 1984) e do sistema (RIOS, 2009)</p>
<p>Utilização do computador devido às facilidades que ele proporciona em relação ao Braille:</p> <ul style="list-style-type: none"> - a produção de informações por meio do Braille é mais demorada, mais complexa e mais cara se comparada a essa mesma produção via computador; - devido a algumas dificuldades associadas ao Braille (é mais lento, mais pesado, ocupa mais espaço), a pessoa passa a se virar com o computador, <i>tablet</i>, celular; - o computador melhorou a vida das pessoas cegas, mas é necessário ter cuidado para que o Braille não entre em decadência devido às facilidades da informática. 		<p>Oposição entre Braille e computador/TICs sem levar em conta o contexto histórico, social e econômico do processo de desenvolvimento dos meios de leitura e de escrita, bem como as transformações nos modos e nas atividades corporais na relação ser humano/artefatos</p> <p>Questões de falta de acessibilidade e de políticas públicas</p>

Fonte: Elaboração própria (2015).

Quadro 9 – Posições dos/das participantes no tocante à relação Braille e computador

BRAILLE	E	COMPUTADOR
<p>Utilização do computador desde uma perspectiva de defesa do Braille:</p> <ul style="list-style-type: none"> - o computador é um recurso maravilhoso, mas não supre, não supera e não satisfaz plenamente como o Braille; - o computador é uma ferramenta auxiliar, complementar ao Braille. A ferramenta principal é o Braille; - para a criança cega usar o computador no dia a dia, para a leitura e para a escrita, é necessário que ela saiba o Braille; - o computador acelerou a vivência de leitura e de escrita dos cegos, trouxe oportunidades de livros e de bibliografias, acelerou a produção em Braille, mas é o Braille que estabelece a relação íntima com a leitura e com a escrita; - o Braille é o sistema de leitura e de escrita do cego. 	<p>Utilização do computador levando em conta suas vantagens em relação ao Braille:</p> <ul style="list-style-type: none"> - a leitura pelo computador é mais rápida e confortável, a escrita dispõe de mais recursos para modificação e é mais prática se comparada ao Braille; - o computador significa um avanço muito grande na leitura e na escrita das pessoas cegas em comparação com a falta de facilidade quando existia somente o Braille; - o computador abriu um leque de leitura para os cegos, pois o Braille não supre as necessidades das pessoas cegas. 	
<p>Braille e computador como meios complementares:</p> <ul style="list-style-type: none"> - o computador veio complementar e suprir o que o Braille não podia oferecer; - o computador facilita e aumenta o número de impressões em Braille, ou seja, o computador facilita a leitura em Braille; - o computador/a informática veio para ajudar o sistema Braille; - nem o Braille supera o computador, nem o computador supera o Braille; - a relação acontece maravilhosamente bem tanto com o Braille quanto com o computador; - é importante estabelecer com o aluno a relação do Braille com o computador; - o computador traz viabilidades para o Braille; hoje em dia, há uma atuação conjunta entre os dois; - o computador traz a possibilidade de comunicação entre cegos e videntes; - processo de escrita mais centrado no computador, por conta da necessidade de imprimir em Braille; - o Braille liga a pessoa a uma cultura clássica, enquanto que o computador liga a uma cultura nova; - é possível uma convivência harmônica sem que um sobreponha-se ao outro: “Eu acho que o computador e o Braille podem caminhar muito bem juntos. Não precisa ser só Braille nem só computador, os dois podem caminhar juntos”; - existe uma complementaridade entre um e outro; nem o Braille substitui o computador, nem este substitui aquele; - artefatos de leitura e de escrita que a fizeram sentir-se “uma pessoa dentro da sociedade” proporcionaram-lhe uma sensação de proximidade com a sociedade em geral; - a tecnologia vem para complementar o Braille. 		

Fonte: Elaboração própria (2015).

6.1 Discursos locais de resistência: o Braille como artefato “legítimo” de leitura e de escrita de pessoas cegas

Conforme se pode observar nos quadros apresentados, organizamos os discursos centrais sobre a oposição Braille *versus* computador (Quadro 8) e a complementaridade Braille e computador (Quadro 9) a partir do agrupamento de representações discursivas que

apresentam convergências entre si. Dessa forma, no Quadro 8, classificamos cinco discursos centrais, quais sejam: a) defesa do Braille em contraposição às tecnologias/computador; b) as tecnologias e o computador como fatores problemáticos para a leitura e para a escrita de pessoas cegas e para o contato com o Braille; c) Braille como garantia de contato com a leitura e com a escrita na variedade padrão da língua escrita em contraposição ao contato com a informação oral proporcionada pelo computador; d) o contato (íntimo e direto) com a leitura e com a escrita dá-se por meio do Braille; e) utilização do computador não como uma escolha, mas como a única opção na impossibilidade de uso do Braille.

Com base em interpretações fundamentadas na Teoria Social do Letramento (TSL), na Teoria Social do Discurso (TSD) e no Modelo Social de Deficiência (MSD), identificamos aspectos ideológicos e hegemônicos que sustentam esses discursos centrais. Dessa forma, o discurso da letra “a” atrela-se às questões da falta de acessibilidade e de políticas públicas; o discurso do item “b” vincula-se a concepções de leitura e de escrita centradas na ideologia dos letramentos escolares (BARTON; HAMILTON, 1998), autônomos (STREET, 1984) e do sistema (RIOS, 2009); o discurso da letra “c” relaciona-se às concepções de língua centradas na variedade culta ou padrão; o discurso central apresentado em “d” tem como sustentáculo a hierarquização entre meios, modos e atividades corporais; e, por último, na letra “e”, encontramos a oposição entre Braille e computador/TICs, sem levar em conta o contexto situado (aspectos históricos, espaciais, temporais, econômicos, etc.) do processo de desenvolvimento dos meios de leitura e de escrita, bem como as transformações nos modos e nas atividades corporais na relação ser humano e artefatos.

No tocante Quadro 9, foram três os discursos centrais identificados: a) utilização do computador desde uma perspectiva de defesa do Braille; b) utilização do computador levando em conta suas vantagens em relação ao Braille; c) Braille e computador como meios complementares.

Ao longo deste capítulo, argumentaremos que os discursos centrais associados à oposição Braille *versus* computador não conduzem a transformações do que identificamos como a *ordem visiocêntrica do discurso*, ao passo que os discursos associados à relação Braille e computador podem levar a reorganizações desestabilizadoras dessa ordem.

Uma das maneiras como aparece a construção da oposição Braille *versus* computador consiste em uma defesa do Braille em contraposição às tecnologias/ao computador. Atrelado a esse discurso, encontramos nas falas dos/as participantes manifestações como a de que a “despesa” e o artesanato do Braille, bem como o advento e o desenvolvimento das tecnologias, fazem com que esse sistema perca, cada vez mais, o seu

espaço na sociedade. Essa manifestação apareceu em uma entrevista com Leda, quando conversávamos sobre os leitores de tela:

[...] o Braille, as pessoas não estão mais valorizando, né? Ele está perdendo um pouco o seu lugar na sociedade pelo fato da despesa, pelo artesanato que ele tem, né? [...] E a tecnologia hoje ela está hoje mudando de figura, né? Daqui a pouco, ninguém nem lê mais, nem pensa mais, nem escreve mais. [...] Então, o ideal era que as prateleiras falassem, era que as coisas falassem, era que os objetos falassem, que as comidas falassem, né? Fizessem, emitissem algum meio de informação para que as pessoas cegas, e até as surdas também, pudessem ter acesso de alguma forma. (LEDA)¹³⁹.

Leda afirma que a “despesa” e o artesanato (características que, em sua fala, aparecem como inerentes ao Braille), como também o advento e o desenvolvimento das tecnologias, são aspectos que levam ao abandono e à desvalorização do Braille. Sobre a questão da despesa, a mesma participante já havia comentado acerca do fato de que a produção em Braille é cara e que, portanto, não há um interesse em investir nesse segmento. No entanto, questionamos o motivo de essa produção em Braille ainda ser tão abusivamente cara e inacessível às pessoas cegas, mesmo com o advento e o desenvolvimento das tecnologias. Conforme veremos mais adiante, os/as próprios/as participantes comentam sobre a importância das (novas) tecnologias para uma melhor viabilização dos materiais que são produzidos em Braille. Por que essa realidade ainda permanece? Por que essa produção é ainda tão cara?

Ao falar acerca do advento da tecnologia, Leda chega a mencionar inclusive a diminuição e a consequente extinção da escrita, devido a essa presença. É sabido, contudo, que a humanidade nunca escreveu tanto, em virtude das facilidades proporcionadas por essas tecnologias. Coulmas (2014, p. 41), por exemplo, discute sobre o surgimento de uma paisagem linguística, cenário no qual “[...] a língua não é apenas ouvida, mas também vista, o que permite ao espectador contemplar e rever as mensagens que outros lhe legaram há um momento ou há uma década atrás, conforme o caso”.

Em nossa contemporaneidade, soma-se a essa paisagem linguística as cadeias de gêneros, bem como as misturas de gêneros (FAIRCLOUGH, 2001), em uma realidade de multimodalidades e multimídias (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001), constituída por e constitutiva de sociedades que, de acordo com Coulmas (2014, p. 116), caracterizam-se, cada vez mais intensamente, pela divisão especializada do trabalho:

A divisão do trabalho característica das sociedades contemporâneas avançadas é tal que recorremos a profissionais para um grande número de tarefas, incluindo

¹³⁹ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada em Fortaleza em 24 set. 2012.

questões legais. A natureza especializada do conhecimento necessário da lei e de outras profissões e ocupações implica um registro lingüístico especializado.

Diante desse cenário, não se sustentam afirmações de que a prática da escrita diminui devido ao advento das TICs. Acreditamos, então, que a questão não resida específica e exclusivamente em uma oposição entre escrita em Braille e as mais recentes tecnologias de escrita, mas nos espaços que o Braille ocupa (ou não) nas configurações e distribuições assimétricas dos suportes de leitura e de escrita na história da humanidade desde a criação desse sistema pontográfico.

As duas questões que acima apontamos: a dificuldade da produção de materiais em Braille e uma associação direta entre o uso do computador a uma diminuição da leitura e da escrita, reincidentem, em outro momento, quando conversávamos com Leda quanto ao seu medo de que o sistema Braille venha a desaparecer.

[...] e o Braille, por mais que ele seja perfeito, ele deixa a desejar em relação a uma tecnologia mais de ponta, né? Vamos dizer assim, tecnologia mais atual, que ele é [...] uma tecnologia antiga, mas que ele dá muito trabalho para ser feito, né? Não é todo mundo que assimila, não é todo mundo que quer conviver, e as outras tecnologias que estão surgindo realmente são mais imediatas, são mais contundentes, apesar de que, na minha concepção de educadora, não supera o Braille, porque uma questão específica da leitura e da escrita, a informática, por mais que ela seja perfeita, ela distancia as pessoas cegas da leitura. [...] Se você não sabe ler, consequentemente, você não sabe escrever. (LEDA)¹⁴⁰.

Conforme aventado no capítulo anterior, ao tratarmos sobre as atividades de leitura e de escrita dos/as participantes, o uso do computador é algo constante em suas práticas e não funciona como um elemento que os/as distancia de suas práticas de leitura e de escrita ou que as diminui. Pelo contrário, podemos observar inclusive um aumento dessas práticas em razão das facilidades e da rapidez que o computador proporciona. Isso é mencionado pelos/as próprios/as participantes com relação às suas práticas de leitura e de escrita.

Dessa forma, entendemos a afirmação de que “a informática distancia as pessoas cegas da leitura” como uma concepção que restringe a leitura “de verdade” a uma prática centrada no suporte do papel. O que queremos dizer com isso é que, no relato de Leda, podemos identificar um discurso dominante pertinente ao que vêm a ser, de fato, a leitura e a escrita; discurso que restringe a leitura a uma prática centrada em modos, meios e atividades corporais que caracterizariam uma leitura “de verdade”, uma leitura legítima.

¹⁴⁰ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada em Fortaleza em 7 nov. 2011.

De acordo com o que podemos interpretar da fala de Leda, é o contato com o suporte do papel, por meio do Braille, com o sentido do tato e com a interação entre mãos e sistema pontográfico, que caracterizaria a leitura de pessoas cegas. Consoante o fragmento que expusemos, se as relações corpóreo-ambientais de contato com a informação não se organizam dentro dessa conformação na *ordem corpóreo-material*, esse contato não se caracteriza como leitura. No entanto, se inserimos o discurso de Leda em uma perspectiva mais ampla, levando em conta posicionamentos seus sobre o que entende por letramento¹⁴¹ e sobre os instrumentos que utiliza para ler e escrever¹⁴², podemos interpretar que, na verdade, o distanciamento a que ela se refere trata-se muito mais de suas apreensões sobre o que ela percebe das pessoas cegas com relação ao sistema Braille. Esse distanciamento traria como consequência o fim do sistema Braille, apreensão que Leda deixa explícita em muitos dos momentos em que convivemos com ela. Seria o fim de um sistema que identifica as pessoas com deficiência visual (DV). De certa forma, trata-se de um medo do apagamento de algo que lhes é idiossincrático, que os/as identifica e os/as constitui como cegos/as, bem como os/as capacita, dentro da história ocidental do letramento de pessoas cegas, como leitores/as e escritores/as.

Entendemos que as tecnologias, o computador aí compreendido, não vieram roubar/retirar o lugar do Braille. Na verdade, o surgimento das tão propaladas TICs faz parte de um processo que envolve (re)criações de meios, modos e atividades corporais que se inserem na história do desenvolvimento da humanidade sem que isso signifique que determinado meio, modo ou atividade corporal seja melhor ou pior que os demais; são simplesmente diferentes e devem ser contextualizados levando-se em conta o momento sócio-histórico, político e econômico em que estão situados.

O que vemos como mais provável é que as tecnologias tenham deixado mais à mostra, mais saliente a organização hierárquica desigual e assimétrica entre os diferentes meios, modos e atividades corporais envolvidos nas atividades de leitura e de escrita. A

¹⁴¹ “Eu acredito que letramento seja todo o [...] meio de leitura ou de escrita onde as pessoas recebam as informações, né? E onde também elas possam dar suas informações, possam emitir seus pareceres, seus sentimentos, suas identidades, suas críticas, seus radicalismos, suas frustrações, suas dores, seus gemidos. Eu acho que tudo, eu entendo assim, eu posso está até ignorante, talvez você esteja falando de uma forma mais educacional, mais direcionada para a leitura e para a escrita. Eu entendo letramento de uma forma muito mais ampla, né, que foge até da leitura e da escrita propriamente ditas na acepção da palavra, mas não deixando de tudo também ser leitura e escrita. Eu acho que toda forma de expressão ou indo e vindo, ou indo e voltando, né, onde as pessoas recebem e dão é letramento” (LEDA, entrevista realizada em 24 set. 2012).

¹⁴² “Então, tudo o que eu possa utilizar que vá me facilitar, que vá me ajudar de alguma forma, ou que vá amenizar um pouquinho a minha necessidade, eu utilizo; é tão complicado eu te dizer, nomear [...] especificamente, porque é de acordo com o que estiver naquele instante. Às vezes, nem é o que eu preciso, nem é o que me satisfaz, mas é o que naquele instante vai remediar, *me* ajudar na minha situação” (LEDA, entrevista realizada em 24 set. 2012).

desvalorização do Braille e a sua inexistência em muitas instâncias que requerem leitura e escrita não têm como causa as tecnologias, mas a maneira como as pessoas com deficiência visual e o Braille são entendidos e tratados pela sociedade. É importante atentarmos para o fato de que não é a tecnologia por ela mesma que leva a processos assimétricos entre as múltiplas maneiras de vivenciar a leitura e a escrita, mas a maneira como a sociedade trabalha e/ou deixa de trabalhar com essas tecnologias.

Essa reflexão nos conduz à discussão então em voga sobre as multimodalidades. Aqui nos detemos mais especificamente em uma indagação atinente à maneira como os meios, modos e atividades corporais estão construídos e organizados na sociedade e no valor simbólico que essa sociedade atribui a tais organizações. Por exemplo, as multimodalidades implicadas nas práticas de leitura e de escrita de pessoas cegas, pessoas surdas, pessoas com paralisia cerebral, pessoas videntes, pessoas ouvintes, etc. encontram-se organizadas de maneira igualitária, justa e acessível em nossa sociedade? Em ambientes como as escolas, as universidades e locais públicos de lazer, por exemplo?

O “ideal de que tudo falasse” a que Leda se refere ao final de sua fala pode traduzir-se como o seu desejo, o seu ideal de que os suportes de leitura e de escrita de que ela necessita estivessem organizados na sociedade de maneira menos assimétrica, mais justa e acessível entre cegos e videntes, surdos e ouvintes, etc. Ou seja, trata-se do desejo de uma descentralização das multimodalidades, na maioria das vezes, fortemente centralizadas e organizadas para atender a públicos tidos como “não deficientes”. O “ideal de que tudo falasse” está vinculado, para que venha a tornar-se realidade, ao modo como a sociedade venha a (re)criar e a (re)organizar essas tecnologias, de forma a contemplar, de maneira plena, igualitária e satisfatória, os seres humanos em suas diversas constituições fisiológicas e múltiplas maneiras de interagir com a realidade.

A oposição entre as tecnologias do Braille e do computador reincidirá na fala de Angélica, com os discursos de que o desuso do Braille estaria atrelado ao advento do computador e de que a utilização preferencial desse último conduziria a um não entendimento da língua, a uma grafia errada e a uma permanência da pessoa como analfabeta física.

Tais discursos fazem parte, respectivamente, da ideia central sobre as tecnologias e o computador como fatores problemáticos para a leitura e para a escrita de pessoas cegas e do Braille como garantia de contato com a variedade padrão de língua escrita. Ao conversarmos com Angélica quanto à sua opinião a respeito do sistema Braille e das pessoas com deficiência visual, em um dos momentos, ela traz esses discursos materializados no seguinte texto: “Tem cegos que não usam mais Braille depois desse

computador, tem cegos que não usam mais Braille para nada. Tudo é no computador, aí tudo que precisa vai e abre o computador para olhar, podendo abrir só uma agendinha e olhar com o dedo e pronto”.

Nesse primeiro momento de seu texto, a participante atribui a diminuição do uso do Braille ao advento do computador. Retomando o ponto que discutimos anteriormente, a mudança de meios é algo que tem feito parte do desenvolvimento da escrita e da leitura na história da humanidade. Dessa maneira, se podemos abrir uma agendinha e conferir o que necessitamos, da mesma forma, podemos abrir o computador, o *tablet* ou o Iphone e fazer o mesmo, dependerá da prática e do contexto social em que estejamos localizados (BARTON; HAMILTON, 1998; BARTON; HAMILTON; IVANIC, 2000).

Entendemos que a questão não reside em um posicionamento sobre a criação e/ou mudança de meios (suportes) como causa para uma “redução” quantitativa e qualitativa da escrita, mas se essas mudanças e criações surgem acompanhadas do respeito às múltiplas maneiras (meios, modos e atividades corporais) de que as pessoas com deficiências sensoriais, cognitivas e motoras necessitam para entrar em contato com a recepção e com a produção do conhecimento. Nesse contexto, os suportes a que Angélica se refere serão de grande valia. Ela segue o seu posicionamento com a seguinte argumentação:

Não tem cabimento, né, então, o Braille está aí, ainda novo, bonito para ser lido, mas precisa que [...] nós, professores, nunca deixemos o Braille morrer, entendeu? Porque ele é a letra legítima das pessoas cegas. Ele é o código legítimo, não tem outro. Porque uma pessoa não pode escrever no computador, viver no computador, porque não vai entender a língua. Ele escreve, mas escreve a grafia errada, né? Escreve, não aprende a pontuação, porque não está pegando, não está vendo, não é? Então, vai continuar analfabeto físico. (ANGÉLICA)¹⁴³.

Nesse segundo momento, Angélica fala discorre acerca da importância de os professores não deixarem o Braille morrer, tendo em vista que se trata do código legítimo da pessoa cega. Logo após falar sobre a legitimidade, a informante entra na questão do entendimento da língua associado à grafia e às pontuações corretas. O analfabetismo físico, partindo de uma interpretação baseada nas falas de Angélica sobre letramento, leitura e escrita, significaria a falta de contato com a leitura e com a escrita de maneira formalizada. Essa maneira, em sua concepção, atrela-se ao contato com a leitura e com a escrita por meio do Braille. Por intermédio do computador, esse contato não está formalizado, visto que não há o contato tátil com a escrita tendo como meio o papel, mas somente o contato auditivo com a escrita na tela do computador.

¹⁴³ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada em Fortaleza em 8 abr. 2012.

Concebemos que a defesa que Angélica faz do Braille, em contraposição ao computador, associa-se, nesse momento, tanto ao letramento autônomo como ao desejo de pertencer e afirmar-se dentro dos padrões normativos e prescritivos de língua. Ao afirmar que “[...] uma pessoa não pode escrever no computador, viver no computador, porque não vai entender a língua. Ele escreve, mas escreve a grafia errada [...]”, Angélica traz em seu texto o discurso sobre a leitura e a escrita como tecnologias delimitadas em um determinado padrão de normatividade e correção as quais capacitam/habilitam as pessoas a entenderem a língua e representarem-na de maneira legítima. Fora desses moldes, a leitura e a escrita estão fadadas a malefícios e ao analfabetismo físico.

Trata-se de uma lógica cruel e excludente, pois, ainda que se conformem, que se moldem a essa ordem, as pessoas cegas permanecem sendo excluídas pelo fato de não ajustarem-se a uma *ordem visiocêntrica do discurso*. Daí acreditarmos que o discurso reivindicativo pelo Braille ganharia mais força, projeção e autonomia se construído a partir de uma lógica da defesa pelos múltiplos letramentos, tendo em vista a realidade da diversidade funcional, característica fundamental e inerente ao ser humano.

As maneiras como aparece a oposição Braille *versus* computador, a partir de uma defesa do Braille, tendo em vista sua associação ao letramento autônomo e a uma concepção de língua normativa, fazem do discurso reivindicativo das pessoas cegas um apêndice do discurso normativo/prescritivo/autônomo de língua, linguagem e letramento. Encaramos esse discurso como duplamente excludente: primeiramente, porque leva em consideração as prescrições que realiza sobre quem sabe ou não a língua, bem como a partir de quais parâmetros quantitativos uma pessoa é ou não “analfabeta física”¹⁴⁴; em segundo lugar, porque ele não leva em consideração (se até hoje o fez, tem-se dado de maneira muito tímida e inexpressiva) as múltiplas realidades de leitura e de escrita das pessoas cegas, além de outras diversidades funcionais. Romper com esse discurso poderá proporcionar uma reivindicação mais autônoma, idiossincrática e transformadora às pessoas deficientes visuais.

Ainda na conversa sobre o Braille e a respeito das demais pessoas com deficiência visual, Angélica adentrou na questão referente ao motivo de pessoas que cegam, na adolescência ou na fase adulta, terem dificuldade em aceitar o Braille. Primeiramente, ela expõe que a dificuldade em aceitar o Braille, na adolescência ou na fase adulta, associa-se ao fato de este ser um código novo para a pessoa, o qual traz dificuldades, como, por exemplo, ser uma leitura mais lenta. Há também a questão do processo de aceitação da

¹⁴⁴ Conferir discussão que Mattencio (2012) e Ratto (2012) promovem acerca do “verso e reverso” do analfabetismo no Brasil.

pessoa sobre sua nova condição funcional no que diz respeito ao sentido da visão. Em um segundo momento, Angélica apresenta o computador como um artefato que aparece na vida dessas pessoas que cegaram na adolescência, o que traz como uma de suas consequências o “[...] não mais querer saber do Braille. Conhece a informática, pronto, não quer mais saber de Braille, não quer mais saber de nada, *se vira com o computador, faz tudo no computador, anota tudo no computador*”.

Nesse texto, identificamos o discurso de uma forte e marcada defesa pelo uso do Braille como suporte primordial no letramento da pessoa cega. Mais uma vez, a defesa do Braille associa-se a uma oposição ao computador. Esse mesmo posicionamento encontra-se também quando ela deixa claro que o computador, em suas práticas, significa um artefato secundário¹⁴⁵.

Pesquisadora: Mesmo que o computador ocupe hoje uma parte maior na tua vida, ele é secundário?

Angélica: Ele, para mim, é secundário. Se eu pegar uma turma de cinco crianças para alfabetizar, eu não falo nem que computador existe. Só se for para brincar, porque eu não vou deixar eles... todas as crianças conhecem computador. Eu não vou deixar meus alunos cegos sem conhecer, né? Mas, assim, não vou dar um computador a cada um como num dia desses eu vi uma criança de três anos com um *tablet* na mão. Como é que pode uma coisa dessas? (ANGÉLICA)¹⁴⁶.

Seguindo a linha de reflexão da análise anterior, acreditamos que essa oposição é contraproducente e não leva a uma discussão mais crítica e profunda pertinente ao uso do Braille. Uma discussão sobre os múltiplos letramentos poderia levar a um discurso reivindicativo mais crítico e transformador, uma vez que centrar as justificativas sobre a não utilização do Braille, no advento do computador, desconsidera questões pertinentes, como o tempo, o lugar e as práticas sociais em que se situam as pessoas, as variáveis que fazem parte do processo da cegueira (questão inclusive mencionada por Angélica em sua fala), bem como o desenvolvimento e as mudanças que vêm acompanhando a história da escrita desde os seus primórdios. Além disso, embora mais adiante venhamos a ver as contundentes reivindicações de todos/as os/as participantes sobre a falta de acessibilidade no tocante a materiais em Braille, neste momento esse fator de suma importância é ofuscado por uma hierarquização entre meios e modos relacionada à oposição Braille *versus* computador.

¹⁴⁵ Nesse momento de nossa entrevista, Angélica estava expondo os motivos da importância do sistema Braille na vida das pessoas cegas. Havíamos perguntado se essa importância residia unicamente na questão do saber a grafia das palavras. Ela elenca alguns motivos e explica que o código primeiro das pessoas cegas é o Braille; os outros são secundários. É nesse momento que fazemos a pergunta.

¹⁴⁶ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada em Fortaleza em 1º nov. 2013.

O relato de Angélica segue com a argumentação acerca da obrigatoriedade da apresentação da pessoa cega primeiramente ao Braille e, somente depois, ao computador. Reconhece as vantagens dessa aquisição, mas insiste: o Braille “[...] está na linha de frente”:

[...] a pessoa cega tem que ser primeiro apresentada ao sistema Braille, depois à informática, às possibilidades da tecnologia; mas o Braille já é uma tecnologia assistiva, é primordial, legítimo, tem que ser o primeiro. Eu acho que as tecnologias da informática têm muito a contribuir, mas o Braille tem que [...] estar na linha de frente. [...] Todos os *softwares* de voz, de leitor de tela, tudo é importante, mas o Braille é o mais importante e tem que ser começado com ele. (ANGÉLICA)¹⁴⁷.

A defesa agora se concretiza também por meio da maneira como ela caracteriza o sistema: “primordial”, “legítimo”, “primeiro”, “está na linha de frente”, “mais importante”, “tem que ser começado por ele”. Nesse discurso, identificamos a defesa do Braille construída com base no discurso oficial sobre o que é a língua e sobre como ela deve ser representada. Acreditamos que o desejo em ajustar-se a esse discurso guia-se pela crença de que, ao adequar-se a essa escrita padrão (que seria alcançável por meio do Braille), poder-se-á fazer parte de um mundo no qual o correto, o padrão e o normativo são os imperativos para que se possa pertencer a ele.

O que podemos observar, entretanto, é que, mesmo recebendo essa sanção legitimadora, o Braille segue dentro de uma *ordem visiocêntrica do discurso*, estando fora do padrão e das normas prescritas por essa ordem. Daí insistirmos na defesa de que o desejo em conhecer e ajustar-se ao discurso de um código “primordial” e “legítimo”, que traz em seu bojo a possibilidade de alcançar uma ortografia correta, pode ser uma das consequências advindas do conhecimento e do uso do Braille, mas não um fim em si mesmo para o aprendizado desse código ou o motivo para a defesa de seu uso.

Nesse sentido, defendemos que essa via não irá trazer uma perspectiva de reivindicação que possa desestabilizar, de fato, as ordens discursivas e corporais que mantêm o Braille (e outros artefatos e/ou possibilidades de as pessoas deficientes visuais entrarem em contato com o conhecimento) à margem da maioria das práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita. É necessário centrar, isso sim, nas barreiras criadas e mantidas pela sociedade que tanto alimentam como são alimentadas por uma *ordem visiocêntrica do discurso*. O foco nesse ponto poderá levar a voos mais altos e transformadores na luta pelos direitos e pelo respeito aos múltiplos letramentos de pessoas deficientes visuais. Direitos e respeito esses que se estendem aos demais indivíduos que fazem parte da diversidade funcional em nossa sociedade.

¹⁴⁷ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada em Fortaleza em 8 abr. 2012.

Todas essas questões encontram-se presentes no excerto adiante, no qual Angélica fala sobre o contato direto com a leitura e com a escrita:

É o seguinte, a leitura no computador, né, que são as leituras que agora os cegos fazem muito, eu até acho que pode ser uma leitura direta, só não é uma leitura íntima. [...] você abre e a página está toda nos *tablets* e você lê tudo; eu acho que está perdendo a leitura, a escrita está perdendo aquele sentido *da* pessoa escrever mesmo com a mão, fazer anotação naquela... dificilmente hoje você vê uma pessoa com uma agenda, né? Tudo agora é eletrônico, a pessoa não tem mais aquela relação com a agenda de abrir, de olhar. Então, não é só com os cegos que está acontecendo isso, não, é com as pessoas de um modo geral. Então, se os cegos têm mais dificuldade, por quê? Porque o Braille é mais lento, a reglete, que é o material de escrever, e mais pesado, entendeu, ocupa mais espaço. Então, se ele arranja uma forma de se virar com o computador, com o telefone, com o *tablet*, ele vai se virando. Porque vai dando mais suporte a ele. Mas, assim, em termo de aprender a escrever e a grafar as palavras no sentido de apenas grafar as palavras no computador, fica difícil você ler *e-mails* das pessoas que não sabem mais grafar a língua portuguesa, né? As pessoas escrevem as palavras pela metade, fica muito mais fácil, né? [...] Escrevem as coisas mais absurdas do mundo, você vê nos *e-mails*, nas listas de relacionamento por aí, você vê as coisas mais horríveis que as pessoas escrevem, né? Aí eu digo assim: ‘Fulano não sabe escrever, não’. Fulano não sabe a grafia, mas ele tem o conhecimento; às vezes, o texto é tão bonito, tão coerente. (ANGÉLICA)¹⁴⁸.

O posicionamento de Angélica apresenta muitos pontos em comum com as falas de Leda¹⁴⁹, bem como, conforme veremos mais adiante, com as falas de Bruno, Liana, Neide e Ricardo. Entre esses/as participantes, existe em comum uma defesa do sistema Braille, que se estrutura em seus textos a partir de discursos que se utilizam do recurso de uma comparação opositiva (Braille *versus* computador/tecnologias) e que traz, como lemos no fragmento acima, algumas representações e identificações sobre a relação entre os/as participantes e seus respectivos meios, modos e atividades corporais de leitura e de escrita. Encontramos, pois, os seguintes aspectos nessa defesa: uma espécie de “saudosismo” com relação ao mundo do papel (é um mundo com o qual as pessoas estão perdendo a relação); o Braille associado ao saber grafar as palavras; o uso de tecnologias e do computador como um meio de “se virar”, como a única saída possível na impossibilidade de utilização do Braille, e não como uma escolha/opção de uso mesmo com a possibilidade desse artefato.

Reiteramos que a defesa do Braille, a partir desse movimento opositivo, não leva a uma defesa pelos múltiplos letramentos das pessoas com deficiência visual. Além disso, ao realizar esse movimento dicotômico, duas questões aparecem de maneira um pouco distorcida

¹⁴⁸ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada em Fortaleza em 1º nov. 2013.

¹⁴⁹ Sobre Leda, é importante dizer que, como será possível observar no item 6.1.1, ela é a única, dentro desse grupo que apresenta uma outra concepção sobre o que venha a ser um contato direto com a leitura e com a escrita. O seu posicionamento condiz muito mais com os dizeres dos/as participantes do segundo grupo que apresentaremos, o qual se caracteriza, em contraposição ao primeiro grupo apresentado, pelo não uso do Braille, pela ausência de uma oposição entre o Braille e o computador e pela defesa do uso do computador.

no excerto anterior. Primeiramente, a utilização do computador e das tecnologias digitais aparece como “uma forma de se virar”; na verdade, aparece mais como uma imposição do que como uma alternativa de uso, devido às circunstâncias de falta de acesso ao sistema Braille. A falta de acessibilidade a materiais nesse suporte é fato, não podemos nem queremos negar tal realidade, no entanto o que constatamos em nossos dados é que a utilização do computador e das tecnologias aparece também, em muitas de suas práticas, como uma opção dentro do contexto local e global de desenvolvimento das relações corpóreo-ambientais do ser humano com suas atividades de contato com a informação.

O segundo ponto para o qual chamamos a atenção é que a comparação opositiva que se faz entre o Braille e o computador acaba por construir uma representação de características negativas vinculadas ao primeiro (o Braille é caracterizado como um suporte mais lento, mais pesado e que ocupa mais espaço se comparado ao computador), quando, na verdade, o que encontramos são características próprias e inerentes ao Braille que precisam ser compreendidas em seu próprio contexto de uso, de interação, de criação, etc. A mesma observação é válida para as representações de meios de leitura e de escrita, tais como o computador e outras TICs.

O cerne para o qual retornamos é que a comparação opositiva, aqui representada na construção Braille *versus* computador, não conduz a discursos, a práticas e, por conseguinte, a mudanças sociais no tocante à visibilidade e ao respeito dos múltiplos letramentos de pessoas cegas. Com o fito de compreender melhor as perdas a que Angélica se refere ao falar acerca da utilização do computador – “[...] você abre e a página está toda nos *tablets* e você lê tudo; eu acho que está perdendo a leitura, a escrita está perdendo aquele sentido *da* pessoa escrever mesmo com a mão, fazer anotação naquela [...]” –, voltamos a abordar esse tema com ela no excerto que lemos a seguir:

Pesquisadora: O que é que está se perdendo?

Angélica: Eu acho que está se perdendo exatamente essa parte da grafia das palavras, está se perdendo isso, porque as pessoas, se você corta e cola, você vai levar o erro para frente, né? Com Ctrl C [copiar] + Ctrl V [colar], o erro vai tipo um vírus, ele vai se prolongando por quantas pessoas vai lendo.

Pesquisadora: Certo.

Angélica: Porque, às vezes, você lê um texto bellissimo, ai você diz assim: ‘Vixe, como fulano escreve bem’. Ai você bota na internet, já tem bem cinco iguais, então [...] antigamente as pessoas escreviam, hoje em dia, as pessoas copiam dos outros; as pessoas escreviam mesmo, porque você chegava na casa do estudante era aquela mesa cheia de livro; hoje em dia, você chega no estudante, apenas um computador; os livros físicos não tem mais, só tem um computador, ai diz assim: ‘Angélica, mas você faz isso?’. Faço, sim, quando eu me aperreio, eu faço.

Pesquisadora: Aí o fato de estar no computador levaria a esse Ctrl C + Ctrl V e, no livro, quando antes a mesa era cheia de livro, não?

Angélica: Eu acho que não, a pessoa tinha mais o cuidado de não copiar, de não fazer o que as pessoas que eu já vi fazem: copiam aquela parte da internet, aí pega um dicionário e vai botando palavras sinônimas. (ANGÉLICA)¹⁵⁰.

Nesse diálogo com Angélica, encontramos algumas de suas concepções sobre as relações corpóreo-ambientais com a leitura e com a escrita: a utilização do computador associa-se a uma perda do saber grafar corretamente; o uso do computador como um meio que propala erros da mesma maneira que um vírus (metáfora do vírus); o advento da internet e do computador como causa para que as pessoas escrevam menos e copiem mais¹⁵¹; antes do surgimento da internet e do computador, havia a presença de livros físicos e, com esse advento, já não é possível achá-los.

Levando em conta o que discutimos até aqui e já antecipando as reflexões que virão, as quatro concepções acima mencionadas são recorrentes tanto dentro dos textos da própria Angélica como entre o grupo de participantes que, digamos, atrela-se a uma defesa mais marcada do sistema Braille. Atentemos, por exemplo, para quando Angélica menciona (mais uma vez) o uso que faz do computador não como mais um dos multimeios a que recorre em suas atividades de leitura e de escrita, mas como algo que utiliza “quando se aperreia”. Novamente, o computador aparece não como uma opção possível, mas como o único meio disponível.

As concepções que Angélica apresenta, materializadas nas construções discursivas de sua fala que apresentamos logo mais acima, podem ser associadas aos seguintes discursos centrais sobre a oposição Braille *versus* computador: defesa do Braille em contraposição às tecnologias/ao computador; as tecnologias e o computador como fatores problemáticos para a leitura e para a escrita de pessoas cegas e para o contato com o Braille; Braille como garantia de contato com a leitura e com a escrita na variedade padrão da língua escrita em contraposição ao contato com a informação oral proporcionada pelo computador.

Mais uma vez, diante desse quadro, o que percebemos, principalmente entre os/as informantes que deixam clara a defesa que fazem do Braille, é que, mesmo utilizando o computador e falando de vantagens, oportunidades e facilidades que ele trouxe para as suas vidas em muitos momentos, há a construção de uma oposição Braille *versus* computador, a qual se manifesta em questões como a de que o computador só é utilizado quando não há a possibilidade de uso do Braille. Acreditamos que essa oposição relaciona-se, de maneira

¹⁵⁰ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada em Fortaleza em 1º nov. 2013.

¹⁵¹ Atentemos que, neste discurso, Angélica parte do pressuposto de que, atualmente, as pessoas escrevem menos que antigamente.

subentendida, à defesa do Braille como artefato simbólico da construção e afirmação de um “texto de capacitação identitária” (MARTINS, 2006)¹⁵² das pessoas cegas.

O cerne de nossa questão reside no fato de que representar o Braille como um artefato que constitui um “texto de capacitação identitária” não resulta na descapacitação de outros artefatos que igualmente possibilitam a interação com a leitura e com a escrita de maneira autônoma, propiciando “[...] a afirmação das possibilidades das pessoas cegas” (MARTINS, 2006, p. 154). Entendemos que a construção e a ênfase em tal oposição deslocam o centro de questões que, de fato, importariam para uma reflexão crítica e mais contundente em termos de ação e de mudança social no que diz respeito à realidade dos múltiplos letramentos de pessoas com deficiência visual.

Ainda nessa linha de argumentação, apresentaremos mais um trecho da fala de Angélica. Neste, é importante observarmos a maneira como a participante descreve o que significa para ela a possibilidade de ler e de escrever por meio do computador. A informante caracteriza essa experiência como uma facilidade muito grande, como algo que lhe propicia encantamento e que lhe proporciona rapidez, leveza e facilidade. No entanto, logo em seguida, ela faz o seguinte alerta:

Por isso é que eu tenho cuidado com as crianças, né, para não mostrar o computador a menino muito pequeno cego, para ele não ficar logo encantado. Porque realmente o computador dá encantamento, dá rapidez, né, e dá leveza, tudo fica mais fácil. Mas, para quem é apaixonado pela escrita Braille, às vezes, fica um pouco enciumado: ‘Mas, rapaz, eu estou aqui nesse computador e minha reglete ali parada!’ (ANGÉLICA)¹⁵³.

¹⁵² Martins (2006) discute, em um dos momentos de seu trabalho, sobre o papel representativo e identificativo da bengala branca na vida das pessoas cegas e da cegueira. Em seu trabalho de campo na Associação dos Cegos e Amblíopes de Portugal (Acapo), o autor percebeu que o uso da bengala branca constituía-se, para as pessoas com quem conviveu na associação, tanto como um artefato de autonomia quanto como uma “inibição difícil de ultrapassar”. “De facto, na mesma medida em que se torna patente de que modo se confere elevada relevância à capacidade de locomoção autônoma, quer pelos sujeitos que celebram o uso da bengala nos seus percursos, quer nos discursos emanados pela associação, também me foi possível perceber que o emprego da bengala constitui uma inibição difícil de ultrapassar para muitas pessoas cegas. É por referência a esta evidência de sentido antagônico que a centralidade da bengala branca enquanto símbolo da cegueira terá que ser entendida. Portanto, este objecto não só tem a função emblemática de representar a cegueira, como toma parte de um texto de capacitação identitária onde a afirmação da importância da locomoção autônoma conluia com a afirmação das possibilidades das pessoas cegas” (MARTINS, 2006, p. 154). Tomamos, pois, emprestada a definição de Martins para nos referirmos à relação de nosso/as participantes com os seus artefatos de leitura e de escrita. Dessa forma, em nosso trabalho, (re)elaboramos e empregamos o conceito de “texto de capacitação identitária” como uma interação com a leitura e com a escrita de maneira autônoma, propiciando “[...] a afirmação das possibilidades das pessoas cegas” (MARTINS, 2006, p. 154). Como se trata de um conceito não criado, mas (re)elaborado por nós, sempre que o utilizarmos, faremos com o emprego das aspas, como menção a um termo que não é de nossa autoria.

¹⁵³ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada em Fortaleza em 1º nov. 2013.

Ou seja, as qualidades que Angélica tece sobre o computador são entendidas nesse momento muito mais como um encantamento que pode levar ao desencanto com o Braille do que como uma ferramenta que poderia funcionar concomitantemente a favor do Braille.

Reiteramos que a questão central não se encontra em cuidados para que crianças não travem contato com o computador sob o risco de “encantar-se” com ele e esquecer-se do Braille, ou no fato do ciúme que se tem ao constatar a reglete parada enquanto atividades são realizadas com o computador. O cenário para o qual nossos sentidos devem voltar-se reside em um amplo questionamento acerca da ainda tão eloquente e notória falta de acessibilidade a suportes que permitam as mais diversas maneiras de contato com a informação. Isso requer (levando em conta o atual contexto, que deixa à mostra a realidade dos multimeios, modos e atividades corporais) ampla revisão e consequente (re)estruturação das centralidades corpóreo-discursivas dominantes.

Dessa forma, acreditamos ser possível encontrar um eixo de discussão e de transformação que possa ir além tanto de críticas que encaram as TICs como motivos para o apagamento de realidades como a do Braille, quanto de perspectivas que exaltam o atual cenário dos multimeios, modos e atividades corporais sem levar em conta como esses elementos se organizam e/ou precisam organizar-se para atender, de maneira plena, à realidade da diversidade funcional humana.

Não podemos dizer que Angélica desconhece a potencialidade de uso do computador a favor do Braille. Inclusive, é comum ao posicionamento de todos/as os/as participantes uma concepção sobre o uso do computador e do Braille de maneira dialógica e/ou complementar. Contudo, ao mesmo tempo que reconhece o uso dos dois meios (Braille e computador) de maneira complementar, não “abaixa a guarda” com relação ao “cuidado” que se há de ter para que o computador não leve o Braille à decadência:

O computador... eu acho que assim... a informática veio mesmo para ajudar, até em relação ao sistema Braille. Por quê? Porque foram criadas máquinas muito mais potentes, né? Então, melhorou. Por um lado, se a gente não tiver cuidado, o Braille vai acabar entrando em decadência, porque a informática está ficando muito mais fácil. As pessoas estão optando por ler através do computador. Aí o que é que acontece? Ele lê, ele aprende, mas ele não vai saber escrever. Não vai saber fazer grafia direito. (ANGÉLICA)¹⁵⁴.

A lógica aqui empregada é: caso não se tenha cuidado, o Braille entrará em decadência devido às facilidades da informática. Como consequência do desuso do Braille, não se aprende, não se sabe escrever e não se grafa direito, conforme explica Angélica:

¹⁵⁴ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada em Fortaleza em 1º nov. 2013.

“Como grafar as palavras. Por exemplo, bota casa com ‘z’, e o computador fala ‘caza’. Mas ele não está vendo se está errado. Você bota missa com ‘ç’. O computador fala ‘miça’”.

Os fragmentos acima, mais uma vez, trazem algumas questões já recorrentes: a oposição entre Braille e computador; o não uso do Braille associado a questões de aprendizagem, escrita e grafia. Faz-se necessário dizer que não negamos que a utilização do sistema Braille sirva aos propósitos que Angélica expõe. O que nos chamou a atenção, não obstante, foi a ênfase dada e a recorrência do uso dessa justificativa para falar sobre a importância do Braille. Diante disso, segue a entrevista com o seguinte questionamento:

Pesquisadora: Mas [...] em que residiria a importância do Braille? [...] Seria só na questão da grafia, então?

Angélica: Não. Não só na questão da grafia, né? Na questão, eu digo, *da* pessoa ter contato com letra. [...] Por exemplo, agora a política do governo é assim: a criança fica na sala com a professora de alfabetização de manhã e aprende o Braille de tarde. Aí uma coisa que eu debato: você não separar a alfabetização da letra, né? Então, a pessoa de manhã escuta, de tarde já passa para o Braille, né? Então, eu debato assim: por que só pode acontecer isso com as crianças cegas? Por que só as crianças cegas vão ter que estudar duas vezes, no turno e no contraturno? (ANGÉLICA)¹⁵⁵.

Nesse momento, a importância do Braille reside: no contato com a letra (com relação a esse ponto, voltamos à questão da grafia) e na alfabetização da criança cega. Entendemos que, nesse momento, podemos encontrar uma reflexão sobre o uso do sistema Braille para além de oposições redutoras, por meio do posicionamento reivindicativo de Angélica: “Por que as crianças cegas têm que estudar duas vezes, no turno e no contraturno?”. Com tal pergunta, a participante levanta um questionamento referente ao motivo de o ensino ainda centrar-se, de maneira marcante, em meios, modos e atividades corporais que contemplam uma *ordem visiocêntrica do discurso*.

Conforme o exemplo para o qual Angélica chama a atenção, o/a aluno/a cego/a não entra em contato com nenhum material em Braille na sala de aula regular, somente no contraturno. Quais as razões para que essa criança – bem como as demais crianças, sejam elas cegas ou videntes – não entre em contato com o Braille em seu turno escolar? Ou, em se tratando de crianças surdas, com a Língua Brasileira de Sinais (Libras)? É a partir de posicionamentos como esse de Angélica que o eixo de discussão e de transformação, sobre o qual falamos mais acima, pode vir a concretizar-se.

O motivo pelo qual nossas escolas, universidades e salas de aula (bem como tantos outros espaços físicos) permanecem organizadas e construídas com base em *centralidades corpóreo-discursivas dominantes* não se encontra na inclusão de computadores

¹⁵⁵ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada em Fortaleza em 1º nov. 2013.

nesses contextos de educação. A introdução deles pode inclusive conduzir a uma reflexão sobre outras maneiras de se trabalhar tanto o espaço e o tempo como as múltiplas utilizações dos meios, modos e atividades corporais que compõem o contexto da sala de aula e do ensino.

A identificação dos e a compreensão sobre os fatores que levam à permanência dessas centralidades é que podem levar-nos a uma desnaturalização do que se estabeleceu como normal na constituição de situações como a relatada por Angélica. Ou seja, que alunos/as cegos/as, pelo fato de não terem a oportunidade de usar o meio que atende às suas necessidades de leitura e de escrita durante o seu turno de aula, precisem comparecer a um contraturno para fazer uso desse meio.

Repensar e reorganizar nossas práticas sociais a partir dessa perspectiva é tarefa que requer sérias e profundas modificações em nossa sociedade, desde as mais simples às mais complexas esferas. Para isso, acreditamos que o momento nunca se fez tão oportuno e fértil, dado o contexto social, político e educacional que vivemos, tanto em termos locais como globais, das afirmações do que se instituiu chamar como minorias e da proliferação das TICs, as quais passam a redefinir muitos dos conceitos que tínhamos sobre os meios, os modos e as atividades corporais envolvidos em nosso contato com a informação.

Desse modo, mais que dizer que existe inclusão (ou não) em nossas escolas, bem como afirmar que já não se lê nem se escreve como antigamente (e, portanto, uma nova maneira de ensinar e de aprender são prementes), faz-se necessário compreender a organização tanto da *ordem do discurso* quanto da *ordem corpóreo-material*, as quais sustentam e são sustentadas por essas realidades. É a partir da compreensão referente a essas ordens e de suas articulações na conformação das *centralidades corpóreo-discursivas dominantes* que nossos estudos podem avançar em análises e interpretações nos campos do modelo social da deficiência e das multimodalidades, assim como nos estudos sobre o discurso e sobre os letramentos.

A questão reaparece quando conversamos com Liana acerca do código em que se alfabetizou (Braille) e de sua relação com ele. Conforme veremos no trecho que selecionamos, os discursos que sustentam a fala da participante centram-se na apresentação do Braille como garantia de contato com a leitura e com a escrita na variedade padrão de língua escrita, em contraposição ao contato com a informação oral proporcionada pelo computador, e na questão sobre o contato (íntimo e direto) com a leitura e com a escrita.

Nesse momento, os pontos que Liana levanta são uma constante em muitas de suas falas e já havia sido tema de conversas em nossas observações participantes, são eles: gosto/prazer em ler em Braille, mas dificuldade de acesso aos materiais nesse formato;

defasagem pelo fato de não ter contato com o material em Braille; escreve mal por não ter contato com o Braille; dificuldade de acesso a materiais em Braille na língua espanhola.

Liana: [...] até hoje eu ainda tenho uma certa defasagem em algumas coisas por conta de não ler, né? Então, porque a história do ler que eu falo é ler olhando, que, no caso, para mim, é ler pegando. Eu leio, adoro ler, amo, sou ratinho de livro, mas eu leio muito no computador. Então, na verdade, eu não leio, eu escuto. Então, a gente vai cair naquela velha história: 'Eu falo bem, escrevo mal'.

Pesquisadora: Certo, aí quando você fala esse 'falo bem, escrevo mal' é em relação ao teu...

Liana: Ao espanhol.

Pesquisadora: Só ao espanhol?

Liana: É. Com o português eu não tenho tanta dificuldade, não, porque é mais fácil de encontrar o que ler, né? O espanhol é que o buraco é mais embaixo. (LIANA)¹⁵⁶.

Liana faz sua reivindicação a respeito da escassez e da dificuldade de acesso a materiais em Braille, denotando desconhecer a importância de suas múltiplas maneiras de vivenciar os letramentos. No entanto, a tônica de sua fala, nesse momento, reside na associação do Braille à possibilidade de uma escrita correta, de um bem escrever. A aquisição da leitura e da escrita em Braille habilitaria a pessoa cega ao saber escrever, sem dificuldades e sem erros. Isso traria como consequência a inserção e afirmação em um mundo letrado autônomo (KLEIMAN, 1995; STREET, 1984), que gera a ilusão de autonomia, independente e isento de questões ideológicas.

No segundo discurso em que desenvolve o seu texto (a questão do contato íntimo e direto com a leitura), a participante estabelece padrões normativos (hierarquização de modos, meios e atividades corporais) atinentes ao que é ler e escrever. Liana não considera o fato de escutar como uma leitura (embora tenhamos percebido que ela se contradiz em alguns momentos) pelo fato de não poder pegar nas palavras, mas somente escutá-las. Como Bruno (participante sobre o qual falaremos mais adiante), ela acaba por realizar uma espécie de hierarquização entre os seus sentidos remanescentes. De acordo com o que ela expõe, o contato com o texto via audição não somente se encontra em um patamar abaixo do tato, mas chega a não ser considerado como uma leitura. Quanto a esse posicionamento de Liana, o qual está presente também nos discursos de outros/as participantes, é importante observar que a Lei nº 10.753/03, a qual institui a Política Nacional do Livro, no capítulo II, equipara a livro:

VI - textos derivados de livro ou originais, produzidos por editores, mediante contrato de edição celebrado com o autor, com a utilização de qualquer suporte; VII - livros em meio digital, magnético e ótico, para uso exclusivo de pessoas com deficiência visual; VIII - livros impressos no Sistema Braille.

¹⁵⁶ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada em Fortaleza em 13 dez. 2011.

Muitas questões encontram-se imbricadas nesse texto de Liana, tais como: reivindicação pelo direito de acesso ao Braille mediante a negação de outros meios e modos como formas de leitura; identificação do Braille a uma leitura “de verdade” pelo fato de ele proporcionar o contato com a ortografia e com o bem escrever; e utilização do Braille como uma maneira de identificar-se e inserir-se no mundo como pessoa deficiente visual. As duas primeiras questões, entretanto, deixam de trabalhar e/ou tiram do foco perspectivas que poderiam conduzir a discursos mais contundentes e emancipadores por uma reivindicação pelo direito ao Braille.

Em outro momento de nosso contato com Liana (segunda entrevista), pedimos para que ela falasse sobre o que entendia por escrever mal. Ela adentra, ainda que não diretamente, na questão do contato direto com a leitura e com a escrita. O ler a que ela se refere é o ler em Braille “[...] para ter aquisição de informação [...]”. Interpretamos essa aquisição como a possibilidade de ter o contato com a escrita “correta” das palavras:

Pesquisadora: Certo, Liana, durante vários momentos da nossa conversa, você falou: ‘escrever mal’. O que é escrever mal para ti?

Liana: Ah, é ortografia errada, falta de coerência, falta de você saber fazer uma construção correta de uma frase, de você saber conjugar um verbo, assim. Saber escrever o verbo na conjugação correta, que ele tem que estar, essas coisas.

Pesquisadora: Certo. E por que tu diz: ‘eu escrevo mal’?

Liana: Porque eu leio pouco. Leio, leio, em Braille, entendeu? Tipo, eu nunca li um livro em espanhol em Braille. E eu escrevo pior espanhol do que português. Em português, até que hoje em dia eu estou boazinha.

Pesquisadora: Hunrun. Você acabou de falar: ‘porque eu leio pouco’. Mas, no começo da entrevista, você falou: ‘Bia, eu leio muito’. Ler para você é...

Liana: É o ler de modo geral, entendeu? Mas o ler para ter aquisição de informação, para essa informação se transformar em escrita, eu leio pouco, porque eu tenho pouco acesso a material.

Pesquisadora: Material?

Liana: Em Braille.

Pesquisadora: Em Braille. Certo. (LIANA)¹⁵⁷.

Atentemos para o fato de que Liana contradiz-se com relação ao que considera ou não como leitura, ou então as coisas não estão muito claras para ela. A participante fala que lê bastante, mas deixa explícito que não considera o contato que ela tem com os textos por meio do computador como uma leitura. Haveria um “ler de modo geral”, que incluiria o suporte do computador, e uma leitura para ter aquisição de informação, que estaria relacionada ao suporte do Braille. Quando o letramento significa alfabetização, o computador não é considerado como um instrumento válido; em outras situações de contato com a leitura e com

¹⁵⁷ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada em Fortaleza em 14 set. 2012.

a escrita, ele pode vir a ser. Mais uma vez, uma associação do Braille à possibilidade de contato com a língua padrão e normativa.

O importante aqui é observarmos que novamente a defesa pelo uso do Braille fundamenta-se em uma questão de contato com a língua normativa que se dá por meio desse sistema. Acreditamos que questões como identidade e defesa pelo direito ao uso do suporte que melhor se adéque à situação social em que está situada estão presentes na maneira de Liana relacionar-se com o Braille, porém essas questões não estão no foco do discurso que permeia seu texto.

Durante a segunda entrevista com Liana, outro momento significativo foi quando conversamos com ela sobre o letramento de pessoas com deficiência visual. A participante, em determinada altura de nossa conversa, comenta que não estaria no semestre da faculdade em que se encontra se não fosse pelo computador. Escolhemos o fragmento da entrevista que segue abaixo, uma vez que nele é possível observar mais uma faceta da maneira como Liana refere-se à sua relação com os seus principais meios de leitura e de escrita – o computador e o Braille – e da relação entre esses suportes na construção de seu texto: “[...] eu sou uma aficionada e defensora do Braille, mas eu vejo o Braille como uma única saída para estudo, porque não dá para ser, infelizmente, não dá para ser. Ou seja, infelizmente, você tem que usar o computador como uma forma de ferramenta de estudo”.

Ainda que o computador apareça no discurso de Liana como um recurso necessário e importante, ao referir-se a ele, existe uma espécie de incômodo com relação a esse artefato. A interpretação de incômodo que realizamos pertinente ao computador parte de marcas linguísticas no texto de Liana, como a utilização do advérbio “infelizmente” para referir-se ao uso desse meio. O computador aparece como uma necessidade impositiva e categórica: “[...] porque não dá para ser [...] infelizmente, você tem que usar o computador como uma forma de ferramenta de estudo”.

Em oposição à situação anterior, encontramos o Braille como uma possibilidade de escolha e desejo próprios, e não como uma imposição. Liana dá a entender que utiliza o computador como a possibilidade viável para realizar as suas atividades, e não como um meio que atende ao seu gosto e interesse pessoais no que dizem respeito ao seu contato com a leitura e com a escrita. Trata-se de um posicionamento que não deixa de contrastar com outros momentos em que Liana refere-se ao computador; por exemplo, quando fala da preferência por ler algumas obras literárias mediante esse suporte, ainda que tivesse acesso a elas em Braille. Os termos com que Liana fala sobre a sua relação com o computador encontram consonância com a maneira como Angélica refere-se ao uso que faz do computador como a

única alternativa, e não como opção, como uma maneira de “se virar” ou como uma possibilidade para casos de “aperreio”.

Nos discursos de Liana e de Angélica, a falta de material em Braille é apontada como um dos fatores que contribuem para a utilização do computador e o conseqüente desuso do Braille. No entanto, questionamos se a lógica é realmente sempre esta: “se não tenho o acesso ao Braille, recorro ao computador”. Não será o computador mais uma das ferramentas de que se faz uso, dependendo da realidade do contexto e das práticas em que esteja inserida a pessoa?

O que observamos em nossos dados é que a questão da falta e da dificuldade de acesso a materiais em Braille é uma realidade, porém não podemos reduzir a essa realidade a utilização do computador inclusive por parte de pessoas que já nasceram cegas ou com um potencial de visão bastante reduzido e que foram alfabetizadas em Braille.

Vemos tal posicionamento, conforme já mencionamos, muito mais como uma espécie de defesa do sistema Braille como símbolo de uma cultura cega, de uma maneira de ser e de estar cego no mundo e de um marco na inserção das pessoas cegas na “sociedade letrada”. Questões de identidade encontram-se ligadas a essa defesa do Braille, estando o medo de que ele venha a se extinguir ligado a tais questões. Atribui-se grande parte desse medo à inserção do computador na vida dos cegos, tirando do foco muitas questões que se encontram por trás dessa não valorização do Braille na sociedade. Não negamos a realidade precária e, muitas vezes, até mesmo impossível de os cegos entrarem em contato com o Braille e as conseqüentes dificuldades e sofrimentos que tal situação acarreta. Faz-se necessário, então, que vejamos a utilização do computador como mais uma das etapas no processo de desenvolvimento da história da leitura e da escrita dentro do contexto de desenvolvimento dessas tecnologias.

A utilização das tecnologias da comunicação e da informação pelas pessoas cegas é algo que faz parte da inserção desses indivíduos nas práticas de letramento locais e globais da sociedade da informação. O uso do computador por essas pessoas precisa ser visto, portanto, dentro desse cenário, e não como um uso que prioritariamente se relaciona à falta de materiais em Braille. Vemos o uso das TICs e a falta de acessibilidade a materiais em Braille como duas questões distintas, embora com pontos de convergência, e que merecem leituras e interpretações igualmente distintas. Não se trata, pois, de uma relação que envolva necessariamente causa e consequência.

A decisão pela utilização do computador deve ser defendida como uma das opções de uso, e não como a única saída viável devido à falta de disponibilidade de materiais

em Braille. Pelo que observamos, o uso do computador aparece, sim, em alguns momentos, como a única saída disponível em razão da falta de acessibilidade a materiais tanto em Braille como em outros suportes, mas aparece, igualmente, como uma opção de uso, e não como o único meio a ser utilizado pela falta de disponibilidade de materiais em Braille.

Ainda sobre a questão do que é considerado ou não como leitura, a partir do que observamos nos dados, podemos aferir que tanto o Braille como o computador encontram-se presentes na vida de Liana como suportes que fazem parte de suas práticas de letramento acadêmicas, profissionais e pessoais. Mesmo diante dessa realidade, a participante, em alguns momentos, fala de seu contato com a informação por meio do computador como uma leitura e, em outros momentos, ela deixa claro que não considera o contato com a informação pelo modo da audição como uma leitura.

No fragmento que expomos abaixo, Liana relata sobre as suas leituras durante a graduação. Ela comenta que praticamente todos os livros paradidáticos e romances foram lidos por meio do audiolivro. Somente os livros que não encontrou em áudio é que os adquiriu impressos para depois os digitalizar. Ou seja, é o modo auditivo, o meio do computador e uma atividade corporal, a qual, além da cognição, utiliza o sentido da audição, que irão mediar suas práticas de letramento acadêmico. Conforme observaremos, ela refere-se ao contato com a escrita por intermédio desses meios como leitura. Não obstante, quando pedimos para que nos explique o que seria o “ler lendo mesmo”, ela realiza uma autocorreção, explicando que não leu os livros, mas que os escutou:

Liana: Pronto! Não encontrei em áudio. Eu li lendo mesmo, né, li no computador.
 Pesquisadora: ‘Li lendo’ quando você falou...
 Liana: É, está errado. Eu li no computador. Não. Ouvi.
 Pesquisadora: Leu no computador?
 Liana: Gente, é que eu me expressei errado. Eu não ouvi o áudio dele no CD. Enfim, eu ouvi no computador, né?
 Pesquisadora: Certo, foi utilizando os leitores, certo?
 Liana: É! (LIANA)¹⁵⁸.

Como exemplo para finalizarmos essa discussão, mostraremos dois trechos da fala de Liana quando discutíamos sobre o que significava ler e escrever por meio do Braille para ela. No primeiro fragmento, a informante fala da importância do Braille, associando-o à possibilidade de alfabetização e ao aprender a ortografia das palavras:

[...] Então, assim, ao contrário da Libras, o Braille não é uma língua, é um código. Beleza. Mas se eu não me alfabetizo, por exemplo, tu acha que eu, na minha alfabetização, eu vou aprender que ‘casa’ é com ‘s’, e não com ‘z’, mesmo que ela

¹⁵⁸ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada em Fortaleza em 14 set. 2012.

tenha o som foneticamente de ‘z’, né? Quando você diz ‘casa’, você não diz ‘cassa’, você diz ‘casa. Então, tu acha que eu vou aprender que ela é com ‘s’ se eu leio em Braille tocando as letras ou se eu leio no computador que ele só vai falar ‘casa’? (LIANA)¹⁵⁹.

No segundo fragmento, Liana fala sobre uma de suas práticas de escrita por meio do computador:

[...] É tanto que não me canso de falar. Eu vim aprender a escrever um pouco melhor depois que alguns professores começaram a pegar mais no meu pé e dizer: ‘Não, você tem que fazer prova escrita, escrita. Você não pode fazer prova escrita oral, porque senão não vai aprender a escrever nunca’. (LIANA)¹⁶⁰.

Observemos que a escrita a que Liana se refere acima acontece com o computador, não com o Braille. Nesse momento, o conseguir escrever melhor realiza-se em sua prática através do computador; ela não chega a dizer se ele seria o artefato de sua preferência, mas o que nos chama a atenção é o fato de Liana afirmar que “aprendeu a escrever um pouco melhor”. Com a apresentação desses dois trechos, o que queremos mostrar é que, mesmo levando em conta uma perspectiva de língua centrada em normas e prescrições, a utilização/escolha de um ou outro suporte relaciona-se ao que cada um deles poderá oferecer de acordo com a situação em que a pessoa esteja inserida.

Mais uma vez, constatamos que não se trata de oposição entre computador e Braille, mas do que será requerido levando em consideração a prática de letramento em que a pessoa se insere, bem como as circunstâncias dessa prática. Referimo-nos a circunstâncias porque Liana tem consciência de que escrever produções em Braille e entregá-las a seus professores seria o mesmo que escrever para o vazio. Dessa forma, utiliza o computador e, na situação por ela relatada (realização de provas) – assim como o Braille –, aquele a instrumentaliza para “aprender a escrever”, levando em consideração os objetivos daquele contexto específico. Além disso, pelo que a participante já vinha relatando, as atividades acadêmicas que demandam grandes quantidades de leitura e de escrita são realizadas preferencialmente (na verdade, quase que exclusivamente) com o computador.

A questão do contato com a grafia das palavras e com a linguagem normativa tem a sua importância, não podemos negar ou apagar esse fato. O que entendemos como problemático é enfatizar o uso e a defesa do Braille, preferencialmente, dentro desse eixo. Consideramos problemático por vários motivos: valorização de uma perspectiva que inclusive contribui para o apagamento e para as ausências dos letramentos das pessoas cegas; apagamento do Braille

¹⁵⁹ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada em Fortaleza em 14 set. 2012.

¹⁶⁰ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada em Fortaleza em 14 set. 2012.

como meio de representação/identificação de uma das maneiras de ser cego; pouca atenção ao Braille como meio que proporciona um “texto de capacitação identitária” das pessoas cegas; ocultamento sobre a importância e a beleza dos múltiplos letramentos. Canalizar o foco para essa importância poderia conduzir a uma perspectiva mais ampla, arejada e bem fundamentada quanto ao respeito às múltiplas maneiras de vivenciar a leitura e a escrita presentes nas diversidades funcionais que compõem uma ecologia de saberes e de letramentos.

No fragmento que expomos a seguir, Liana fala sobre sua preferência em ler tendo o computador como suporte e sobre o uso do Braille para os materiais da faculdade em língua espanhola pelo fato de sentir que tem defasagens por não ter contato com esse material em Braille:

Liana: Quando eu bati em cima do espanhol é porque realmente eu tenho uma defasagem muito grande por conta de não ter o que ler, mas, por exemplo, tem coisa que já não prefiro em Braille, não. Se tu me mandar ler a *Pedra do Reino*, mesmo que tenha em Braille, eu vou ler no computador.

Pesquisadora: Por quê?

Liana: Porque é muito grande. Ou eu vou ler no computador ou eu vou ler em áudio, eu adoro *audiobook*, gosto muito de *audiobook*. [...] Mas raramente eu vou ler um livro desse porte aí em Braille. *O tempo e o vento*, eu sou fanática por Erico Verissimo, tenho *O tempo e o vento* aí todinho em Braille, eu nunca li ele em Braille, eu já li em tinta. Eu estou até pertinho de terminar, mas não em Braille. (LIANA)¹⁶¹.

O trecho que selecionamos leva-nos a refletir acerca de uma redefinição do que Liana havia exposto anteriormente sobre a não consideração do contato com a informação via computador como uma leitura. Com esse fragmento, reiteramos o fato de que a escolha da maneira como se irá vivenciar a leitura e a escrita está muito além de uma oposição entre o Braille e o computador.

Identificamos a explicação de Liana sobre sua preferência pela leitura de obras literárias com o suporte do computador, e não do Braille, como mais um exemplo, dentre os tantos que encontramos no capítulo precedente, que aponta para o uso de suportes diversos para a leitura e a escrita de pessoas cegas. Esses suportes são utilizados de acordo com a situação em que estejam situadas as pessoas, o que ratifica a importância pela defesa e respeito pelos múltiplos letramentos das pessoas deficientes visuais. São as diferentes situações, contextos e atividades em que se encontram os indivíduos deficientes visuais, bem como os objetivos que desejam/precisam alcançar, que irão indicar qual o melhor suporte a ser utilizado em determinadas atividades.

¹⁶¹ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada em Fortaleza em 13 dez. 2011.

A escolha não se restringe ao suporte pelo suporte (a características intrínsecas ao Braille, ao livro digital, etc.), mas implica igualmente os contextos em que se encontram inseridas as pessoas deficientes visuais. Estamos diante, pois, da realidade dos múltiplos letramentos. Ignorar e/ou negar tal realidade significa uma das sérias barreiras que encontramos em nossa sociedade no que concerne ao respeito pelas diferentes maneiras de vivenciar as práticas de leitura e de escrita – tanto de sujeitos deficientes visuais como de outros indivíduos deficientes que não podem utilizar o sentido da visão (nos moldes tradicionais) para entrar em contato com a comunicação escrita – na sociedade contemporânea.

Enfatizamos que, no caso específico da leitura e da escrita de pessoas deficientes visuais, a deficiência definitivamente não se encontra no impedimento/lesão visual dessas pessoas, mas nas maneiras deficitárias e deficientes de uma sociedade organizada em ordens discursivas hegemônicas, em que se situa a *ordem visiocêntrica do discurso*, a qual reconhece as multimodalidades, multimeios e multiatividades corporais que a compõem somente até a zona limítrofe em que suas barreiras não sejam desorganizadas.

As reflexões acerca da apresentação Braille *versus* computador seguem com os posicionamentos de Bruno. É importante lembrarmos que esse informante, ao contrário das participantes sobre as quais discorreremos até o momento, não foi alfabetizado em Braille, e sim em tinta. Teve contato com o Braille após a sua cegueira, utilizando preferencialmente o computador como suporte para as suas atividades de leitura e de escrita. Embora trabalhe com o Braille, Bruno não o considera muito presente em sua vida. Essa presença restringe-se, quase que exclusivamente, às atividades laborais. Mesmo com esse histórico, conforme veremos nas análises que seguem, Bruno posiciona-se de uma maneira bastante contundente a favor do sistema Braille.

Um ponto que coincide entre o que encontramos nas falas de Angélica e de Liana e os posicionamentos de Bruno sobre o Braille, mais especificamente sobre a oposição Braille *versus* computador, diz respeito à consideração do contato com a informação por meio desse sistema como um contato mais direto, íntimo e físico com a leitura do que o contato que é proporcionado por outros artefatos.

Em determinado momento da primeira entrevista com Bruno, retornamos ao assunto sobre sua relação com o computador. Voltamos a esse ponto porque gostaríamos de entender melhor o que significava realmente a leitura via computador para Bruno e a sua relação com o Braille:

Pesquisadora: E a sua leitura no computador te dá prazer, Bruno?

Bruno: Assim, quando o assunto é envolvente, né, quando o assunto me interessa ou então eu preciso saber daquele assunto, ela é interessante, sim, ela é envolvente, mas eu acho que, através do computador, pelo fato *da* gente só ouvir e não ocupar as mãos, não ocupar os outros sentidos, né, só mesmo a audição e a compreensão, você acaba que, às vezes, relaxando um pouco e cochila. [...] eu creio que o contato com a leitura seja mais envolvente, seja mais atraente do que você só ouvir.

Pesquisadora: O contato com a leitura que você diz, no caso, das pessoas com deficiência visual.

Bruno: No contato físico com o Braille. Eu acho que ele seja mais atraente. Eu creio que seja mais atraente porque... não que eu esteja dizendo aqui que o tato é mais importante para o deficiente visual, na verdade, todos são, todos os sentidos são, os remanescentes, todos vão ser importantes. Mas não sei nem explicar [...] Então, eu acho que o contato com o Braille vai ser mais envolvente, mais atraente do que você só ouvir. (BRUNO)¹⁶².

É importante dizer que, imediatamente antes dessa pergunta, Bruno dizia que, se houvesse um mesmo texto nos suportes do Braille e do computador, ele preferiria o segundo. Por isso, perguntamos se é a leitura por meio do computador que lhe dá prazer. Conforme lemos, ele responde ao questionamento de forma positiva e acrescenta a questão do tato, embora nesse momento não tenhamos levantado nada a respeito do Braille. Em sua resposta, ele afirma que a leitura pelo computador lhe dá prazer caso se trate de um assunto interessante, mas, na verdade, para entrar em contato com a leitura e com a escrita, o sentido que lhe parece mais atraente e envolvente é o tato.

Em um primeiro momento, se levarmos em conta somente esse fragmento específico da fala de Bruno, sem uma contextualização dentro de um cenário mais amplo e multifacetado, tendemos a compreender essa afirmação como algo contraditório na fala do participante. Isso porque, em outros momentos, Bruno já havia falado de seu interesse e prazer no uso do computador, além de apontar o cansaço e o desgaste que a leitura em Braille lhe causa.

Contextualizando essa fala em um cenário mais amplo, que envolve, por exemplo, as relações de trabalho do participante com colegas que defendem o Braille de maneira irrestrita, acreditamos que essa defesa pelo uso do sistema pontográfico esteja relacionada não a Bruno como um leitor específico (o qual apresenta uma clara afinidade e preferência pela realização da leitura via computador), mas ao Bruno que pertence a uma comunidade de leitores que se constituem como pessoas cegas.

Defender o Braille mediante apreciações positivas a seu respeito significa uma maneira de identificar-se como pessoa cega e de solidarizar-se com aqueles sujeitos que gostam e sentem uma real necessidade de uso desse suporte. Além disso, há o ponto

¹⁶² Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada em Fortaleza em 3 abr. 2012.

mencionado anteriormente sobre a possibilidade de contato com a escrita correta das palavras por meio do Braille. Embora diga que não está fazendo uma escala de valores entre os sentidos remanescentes, na verdade, o informante escolhe o tato como o sentido mais destacado. Na fala de Bruno, a defesa do Braille passa por uma hierarquização entre o Braille (associado ao sentido do tato) e o computador (associado ao sentido da audição), estando aquele em uma posição prioritária em seu discurso, mas não necessariamente em suas ações.

Voltamos ao ponto de que a defesa pelo direito ao uso de um artefato ou outro não reside em hierarquizações ou juízos de valor sobre determinados suportes. Todos os meios de contato com a leitura e com a escrita são importantes, válidos e necessários. O que há que se defender não é a importância ou a hierarquia entre meios, modos e atividades corporais, mas o direito de organização dos elementos das relações corpóreo-ambientais da maneira que melhor se adéque e atenda aos contextos sociais em que se encontram as pessoas cegas. Acreditamos que as questões da defesa e da priorização/hierarquização do sentido do tato podem estar relacionadas a uma demarcação e afirmação de uma identidade cega (ponto sobre o qual discorreremos no sétimo capítulo) de um grupo de leitores que se identificam e fazem questão de marcar essa identidade e identificação como/com pessoas cegas.

Nessa perspectiva, vemos tal posicionamento como de extrema importância para o movimento político de afirmação e de “capacitação identitária” das pessoas cegas. Todavia, no momento em que esse movimento constrói a sua identidade e força sem levar em conta as múltiplas configurações que constituem as relações corpóreo-ambientais da ampla realidade de pessoas cegas, ou até mesmo negando-as e hierarquizando-as, esse movimento acaba por entrar em uma contradição na qual se utiliza do próprio discurso que nega e apaga as realidades de letramentos das pessoas cegas, em busca de uma afirmação em face desse mesmo discurso. O resultado desse processo é a manutenção de *centralidades corpóreo-discursivas dominantes*, como a *ordem visiocêntrica do discurso*.

Prosseguindo com a questão de a leitura física associar-se ao Braille, cabe mencionar que foi um tema recorrente e muito forte nas conversas e interações com Bruno. O ato de somente ouvir, segundo ele, não pode ser considerado como um contato direto com a leitura; tal contato é atribuído ao Braille.

[...] o Braille é o contato físico que a gente tem com a leitura. Não tem aquele pessoal que gosta de livro, porque gosta do cheiro do livro, gosta de pegar no papel, tem isso, né, não se adapta com livros digitalizados, né, *e-books*, mas quer aquele contato. Mas é quase a mesma coisa para vocês, com a visão, ler o livro aqui é só o material físico que vocês estão pegando. Ler um livro e olhar para a tela é praticamente a mesma coisa. Pode ser que na tela canse um pouco mais, mas há esse contato direto com a leitura. Já com a gente não, a gente está limitado ao contato com o Braille, é uma coisa. A gente

está limitado à ponta do dedo, a gente usa um sentido; já para ler no computador, a gente utiliza outro sentido. (BRUNO)¹⁶³.

Conforme lemos na passagem acima exposta, há uma comparação entre cegos e videntes no que diz respeito ao contato direto. Enquanto que, para os videntes, o contato direto dá-se com o sentido da visão, seja com materiais impressos ou com o computador, para os cegos, esse contato direto dá-se com o sentido do tato mediante o Braille, uma vez que somente com ele as pessoas cegas poderão sentir as letras: “[...] a gente está limitado ao contato com o Braille [...]. A gente está limitado à ponta do dedo [...]”. Essa limitação a qual Bruno se refere diz respeito ao fato de o contato com a leitura utilizando o tato poder ocorrer somente por meio do Braille; o computador pede a utilização de outro sentido, o da audição, que, para Bruno e outros/as participantes, não seria um contato direto. O entendimento de leitura como um contato direto limita-se, portanto, ao contato com o Braille, ao sentido do tato, à ponta dos dedos.

Para conseguir entender melhor o motivo dessa limitação e o porquê de a audição não ser um contato igualmente direto na concepção de Bruno, prosseguimos com a entrevista da seguinte maneira:

Pesquisadora: Certo, e por que é que, pelo computador, usando esse sentido, que no caso é a audição, não seria direto?

Bruno: Pelo fato de você não estar tendo acesso à ortografia das palavras. Por exemplo, aconteceu muito comigo, quando eu perdi a visão, já te falei isso, vou repetir mais de uma vez: quando eu perdi a visão, que eu não sabia o Braille, eu comecei a usar o computador; comecei a usar o computador, *me* limitei muito ao uso do computador. Mas mais para leitura, tudo, produzia muito pouca coisa e, quando eu fui passar para a parte de escrever mesmo, assim que eu comecei a produzir alguma coisa, escrever alguma coisa, eu me vi com sérios problemas de ortografia. Então, não é nem fora do normal você ver pessoas com deficiência visual com problemas de ortografia. Porque muitos não têm acesso a muito material em Braille, né? Abandonam o Braille depois que terminam os estudos, e também [...] *quando começam a usar a informática, se limitam a só ouvir. [...] vocês não vão ter certos erros de ortografia que um cego comete, porque vocês estão em contato direto com a leitura, vão estar vendo a escrita das palavras, às vezes, o formato das letras de uma palavra já diz tudo para vocês, você já lembra: ‘Ah, palavra tal se escreve assim’, porque vem na mente aquela imagem da palavra escrita, né? Já a gente, não. Eu acho que a memória visual ela é mais eficiente do que a memória tátil, né?* (BRUNO)¹⁶⁴.

De acordo com o texto, Bruno não considera o contato com a leitura através do sentido da audição como um contato direto pelo fato de não estar tendo acesso à ortografia das palavras. Nesse momento, o contato direto com a leitura significa o acesso à ortografia. O texto de Bruno constrói-se com afirmações categóricas sobre os problemas de ortografia de pessoas com deficiência visual devido à falta de contato com o Braille, ou seja, em virtude da

¹⁶³ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada em Fortaleza em 17 set. 2012.

¹⁶⁴ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada em Fortaleza em 17 set. 2012.

falta de contato direto com a leitura. Se a limitação à ponta dos dedos permite alcançar a ortografia, a limitação aos ouvidos acarreta problemas de ortografia.

No último momento de sua explicação, a qual se encontra grifada, Bruno utiliza elementos da *ordem visiocêntrica do discurso* para fundamentar a sua justificativa de que os cegos apresentam problemas de ortografia, quais sejam: os videntes têm contato direto com a ortografia das palavras por intermédio da visão, por isso não apresentam os erros que os cegos cometem; a memória visual é mais eficiente que a memória tátil. Observemos que o informante baseia-se em ideologias da *ordem visiocêntrica do discurso* para explicar uma afirmação assentada em pressuposições que constroem e reforçam o referente da incapacidade na vida das pessoas cegas.

Embora sendo o Braille um dos símbolos representativos da cegueira, o qual, assim como a bengala branca, “[...] emerge como um símbolo de um poder, onde se reifica e afirma o poder das pessoas cegas em confrontar os estigmas e contornar os obstáculos que se desdobram nas suas vidas” (MARTINS, 2006, p. 156), Bruno, como também a maioria dos/as participantes, defende o Braille a partir de entendimentos calcados em valores dominantes que constroem, mantêm e reforçam os discursos estigmatizantes e preconceituosos que seguem vigentes nos imaginários pós-des-encantamento da cegueira (MARTINS, 2006).

Com a intenção de conseguir entender melhor esse posicionamento de Bruno, perguntamos-lhe o seguinte:

Pesquisadora: É interessante essa história do físico, porque a audição é um sentido físico, não deixa de ser físico também, né?

Bruno: É, mas no caso o físico que a gente está falando aqui é um contato físico com a leitura, né?

Pesquisadora: Certo.

Bruno: O físico aí não está sendo o sentido, está sendo a leitura, o modo de leitura.

Pesquisadora: Certo. Certo.

Bruno: O livro em Braille é um equipamento físico, é uma coisa física, uma coisa que eu posso tocar, eu posso mexer, posso chutar, né? E já o computador não. É uma coisa virtual, ela está ali. É como eu digo para os meus alunos, o que é o *hardware*, né, a parte física do computador, e o que é o *software*? O *software* é aquilo que você só pode xingar, o *hardware* é aquilo que você pode chutar. Entendeu? Então, a leitura, no caso o Braille, é uma coisa que você pode tocar, pode ler, né? Já o computador não. Você não pode interagir com a leitura dessa forma. Pelo menos é a conclusão a que eu me fiz chegar agora com essa pergunta, né? (BRUNO)¹⁶⁵.

Os pontos que Bruno levanta sobre a questão do contato físico centram-se nas seguintes comparações: real e virtual; sentido (aqui entendido como os cinco sentidos que nós apresentamos, audição, paladar, etc.) e meio; físico associado ao que se pode tocar e virtual ao que não se pode. Para o informante, a leitura física associa-se ao que se pode tocar. Uma vez

¹⁶⁵ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada em Fortaleza em 17 set. 2012.

que pelo computador não se pode tocar nas palavras, não teríamos uma leitura física e direta, mas virtual e intermediada pela voz do computador. Esta última fugiria aos padrões até então propalados e ainda firmemente vigentes sobre o que seria leitura e escrita e sobre quais modos, meios e atividades corporais elas realizam de maneira “correta” e “normal”.

No fragmento exposto, ressaltamos que a construção da concepção de “contato direto com a leitura” por meio do Braille, com a utilização do sentido do tato, realiza-se tendo como parâmetro e referência o “contato direto com a leitura” mediante textos em tinta, com a utilização do sentido da visão. É antes o “*enxergar* com o toque” como forma de se entender a realidade, o qual se coloca como parâmetro a ser alcançado, que o “*tocar* com a audição” como realidade possível de se compreender o mundo. No texto de Bruno referente à “concepção de contato direto com a leitura”, identificamos a presença, mais uma vez, de uma *ordem visiocêntrica do discurso*, a qual, conforme a própria nomenclatura que lhe damos, organiza os elementos discursivos e corporais de sua dinâmica sob a hegemonia e os valores dominantes advindos do sentido da visão.

Ainda a respeito da associação do Braille tanto a uma escrita correta como a uma legitimidade de leitura e de escrita, o participante afirma o seguinte:

Pronto, no Braille você tem acesso a todas as letras, né, letra a letra na ponta do dedo. Eu vou ter acesso a tudo, eu vou ter acesso à ortografia das palavras, né; já no computador, não é o que acontece, eu estou limitado à leitura do computador. [...] o fato de o computador estar lendo para você impede que você tenha um contato direto com a leitura, porque ele é que está lendo para você. Não é você que está lendo. Embora a gente use a expressão: ‘Eu estou lendo aqui no computador um material’, [...] não é a gente que está lendo, a gente não está tendo esse contato direto com a leitura. (BRUNO)¹⁶⁶.

O ponto para o qual chamamos a atenção nessa passagem dialoga com o que dissemos sobre o que foge aos padrões estabelecidos do que vem a ser ou não considerado como práticas de leitura e de escrita. A partir desse relato, questionamos por que o fato de ter contato com a informação por meio do computador, através da audição, não é considerado como uma leitura. Ou ainda, em outras palavras, por que o fato de ouvir e realizar uma compreensão sobre essa escuta não é considerado como uma leitura?

É importante observar que, assim como acontece com Liana, embora Bruno faça essas afirmações a respeito da leitura e da escrita, ao mesmo tempo, deixa claro que é via computador que ele, como outras pessoas cegas, tem a possibilidade de acesso à informação. Como afirmamos, ainda que defenda o Braille com bastante contundência, esse sistema não é o que ele utiliza preferencialmente em suas práticas de leitura e de escrita. Para falar sobre

¹⁶⁶ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada em Fortaleza em 17 set. 2012.

isso, o informante levanta a questão das pessoas que não nasceram cegas e que foram alfabetizadas em tinta. Para esses indivíduos, o computador é uma opção preferível ao Braille por uma série de questões, tais como a dificuldade que seria a aprendizagem desse sistema para quem não nasceu cego e foi alfabetizado em tinta, a praticidade que o computador representa e o cansaço que a leitura em Braille implica.

O que podemos concluir a partir do que Bruno nos relata é o que já afirmamos: diferentes situações sociais, bem como diferentes circunstâncias de iniciação, de interação e de engajamento com a leitura e com a escrita, inserem-se no campo dos multi e múltiplos letramentos. Mais que uma situação de oposição entre modos, meios e atividades corporais, estamos diante de uma situação de integração e diálogo entre esses elementos que compõem a *ordem corpóreo-material*. Bruno, sob o viés de sua própria experiência como cego, vivencia essa situação, mas mesmo assim questiona a validade e a legitimidade da leitura e da escrita efetivadas por intermédio do computador.

Com base nisso, interpretamos que os posicionamentos que questionam a “identidade” do contato com a informação através desse suporte (ou de outros meios) como uma leitura baseiam-se em discursos que entronizam os referentes da “normalidade” com relação à língua e às práticas de letramento, deixando à margem das discussões questões como: o motivo da permanência da falta de acessibilidade, a falta de uma atuação mais contundente e eficaz do poder público em políticas de acessibilidade, a manutenção de *centralidades corpóreo-discursivas dominantes* na sociedade, etc.

A temática da oposição entre o Braille e o computador encontra-se também presente em Ricardo, mas em uma versão mais moderada. Assim como as três primeiras participantes que apresentamos, Ricardo alfabetizou-se em Braille. No entanto, se elas afirmam que não deixaram de usar o Braille após o contato com o computador, Ricardo, assim como Bruno, utiliza esse último de maneira preferencial e quase exclusiva para a maioria de suas atividades. Atentamos também para o fato de que, ainda que as oposições entre o Braille e o computador estejam presentes nas falas de Ricardo, sua defesa com relação ao primeiro não se realiza com a ênfase e a contundência que encontramos nas falas dos/as participantes sobre os quais já discorreremos. Por outro lado, permanece a tônica de uma defesa do Braille como suporte que viabiliza o contato com uma escrita normativa, em contraposição ao computador, o qual leva a uma má utilização da língua e a uma escrita incorreta das palavras.

Quando conversávamos acerca do que Ricardo entendia como um contato direto com a leitura e com a escrita, ele constrói sua fala levando em consideração a falta do contato com a grafia das palavras:

Pesquisadora: Hunrun. Então esse contato direto para ti se relacionaria a...

Ricardo: A você ler e escrever mais em Braille, porque é aquela coisa, você lendo no computador, muitas vezes, não vai saber como é uma palavra, como aquela palavra é escrita; tipo, se você escrever ‘cabeça’ com ‘ç’ ou cabeça com dois ‘s’ o computador vai ler do mesmo jeito, a pronúncia vai ser a mesma, só que graficamente vai estar errado, então, tipo, eu vou ter acesso à leitura do computador? Vou, mas eu não vou ter acesso àquele conteúdo de saber: ‘Poxa, cabeça se escreve com ‘ç’.

[...]

Pesquisadora: Eu posso considerar um contato direto?¹⁶⁷

Ricardo: [...] não, eu creio que não por isso; eu acho que ela é mais uma leitura imediatista, tipo, você está precisando ler um livro para uma faculdade, você está querendo ler um livro que saiu, um *best seller* desse da vida que não tem em Braille ainda; eu acho que é aquela leitura mais imediata e, acima de tudo, uma leitura mais cômoda, porque no computador você bota ali milhares de livros no *pen drive* e leva no bolso; já o Braille você pega três, quatro livros e já vai morrendo com o peso. (RICARDO)¹⁶⁸.

No discurso do participante, encontramos duas questões que se relacionam entre si; primeiramente, por meio do computador, Ricardo tem acesso à leitura, mas a uma leitura que pode levar a uma grafia errada das palavras; em segundo lugar, a leitura via computador não seria direta, pois é uma leitura mais imediata e cômoda (referência ao contato com a leitura e com a escrita dentro de uma perspectiva de hierarquização entre meios, modos e atividades corporais). A questão Braille *versus* computador nesse fragmento gira em torno da problemática de que as tecnologias (objetificada especialmente no artefato do computador) abrem muitas possibilidades, mas acarretam: o esquecimento do Braille, a falta de contato direto com a leitura e com a escrita e a escrita incorreta das palavras. Voltamos a insistir que os discursos pertinentes a essas questões, sobre as quais procuramos discutir as ideologias que as subjazem, acabam por tirar do foco reflexões pertinentes acerca da realidade dos letramentos de pessoas com deficiência visual. Uma dessas reflexões nos é apresentada por Martins (2006, p. 106, grifo do autor) nos seguintes termos:

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

Para Ricardo, como também para os indivíduos até então apresentados até aqui, o uso do computador constitui-se como um meio que permite o acesso à informação e à comunicação, um meio que possibilita o contato com a leitura e com a escrita. No entanto, o

¹⁶⁷ Aqui fazemos referência ao computador.

¹⁶⁸ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada em Fortaleza em 24 set. 2012.

informante entende como uma contradição sua afirmar que a leitura por intermédio do computador o ajuda em suas práticas.

Bem, eu acho que é essa questão da leitura, vou até meio que [...] dar uma regredida no que eu falei: acho que [...] a leitura no computador ajuda. Eu acho que em diversos locais, tipo, você hoje tem acesso a bibliotecas virtuais, você hoje tem acesso a acervos imensos de livros e, claro, às bibliotecas convencionais. (RICARDO)¹⁶⁹.

Achar que o computador ajuda na leitura é considerado por Ricardo como uma “regredida”, dado os seus posicionamentos anteriores sobre o fato de esse artefato não proporcionar um contato direto com relação a como se escrevem as palavras. A afirmação de que o computador ajuda na leitura e que tal consideração seria uma “regredida” apontam para o fato, ainda que de maneira implícita, de que a utilização de tal tecnologia como meio de leitura opõe-se a uma leitura (de verdade) por meio do Braille.

Dentro da perspectiva dos múltiplos e multiletramentos que adotamos neste trabalho, não consideramos como uma regressão ou como uma contradição afirmar e aceitar que a aplicação de recursos outros que não o Braille são de grande importância para as práticas de leitura e de escrita das pessoas cegas, inclusive daquelas que se alfabetizaram nesse sistema. Mais que a realização de oposições entre computador ou Braille, importa levantar reflexões, desconstruções e rearticulações que alcancem as ordens hegemônicas (discursivas e corporais) que têm mantido, sob colonização velada – transferindo para outras questões o seu foco –, as práticas sociais das pessoas cegas, que “persistem sendo mapeadas pelos referentes do infortúnio e da incapacidade”. A questão reside em assegurar o direito de acesso e o respeito a todos os meios que atendam às necessidades de leitura e de escrita das pessoas cegas, tendo em vista as práticas sociais em que elas estão situadas.

O que queremos apontar aqui e que já tem se delineado nas interpretações que realizamos anteriormente é que a questão não está na oposição ou até em uma suposta rivalidade/hierarquia entre os artefatos, mas na compreensão sobre os motivos e as lógicas que: a) conduzem à escolha de determinados meios, modos e atividades corporais, levando em consideração as práticas em que se encontram situadas as pessoas com deficiência visual; b) sustentam as estruturas de opressão em que se encontram as pessoas cegas em suas mais diversas práticas sociais, sendo uma delas as de leitura e de escrita.

Daí defendermos que o entendimento sobre as articulações entre as ordens do discurso e corpóreo-material – no caso específico de nosso trabalho, referimo-nos a uma *ordem visiocêntrica do discurso* – vem a ser uma possibilidade de descortinamento a respeito

¹⁶⁹ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada em Fortaleza em 24 set. 2012.

de como os mecanismos de uma estrutura opressora, construída sob ideologias da modernidade, concretizam-se em eventos que ainda se traduzem pelo idioma do infortúnio e da incapacidade na vida de homens e mulheres cegos/as.

Nas análises adiante, a oposição Braille *versus* computador aparece em construções discursivas que afirmam ser o computador responsável por certa acomodação das pessoas cegas referente à leitura e à escrita. O discurso central que aqui identificamos é também o de que as tecnologias e o computador são fatores problemáticos quando pensamos em leitura, escrita e contato com o Braille. Vejamos, pois, um dos fragmentos da fala de Neide, quando conversávamos sobre a questão da leitura e da escrita mediante o computador:

Computador significa muita facilidade, realmente a leitura do computador ela também é confortável, né? É muito confortável porque você, de repente, tem acesso à informação, de repente, você consegue um livro, de repente, você entra na internet, de repente, faz uma pesquisa, não é? Agora, por outro lado, você tem que ter um cuidado para também não se *acomodar*, porque o computador, de certa forma, ele *acomoda*, entendeu? Hoje em dia, o aluno não quer mais abrir um livro, né? Eu acho, assim, que o computador traz a coisa de forma facilitada demais, entendeu? [...] E, por exemplo, os autores escrevem os seus livros e trabalham tanto em cima desses livros, né, e elaboram o saber científico, que o aluno hoje ele não quer mais ter o trabalho de ler, de ler um livro, de interpretar, ele vai logo na internet, já pega aquilo pronto. O cego também, ele faz isso, né? Então, assim, eu acho que a leitura pelo computador ela é boa porque é confortável, porque ela é facilitada. Mas, ao mesmo tempo, você tem que ter o cuidado para não se *acomodar* com isso daí, entendeu? Porque é muito importante você pegar um livro e ler, né? Se for o caso, anotar alguma coisa importante daquele livro X. Muitas vezes, as pessoas pegam trabalhos prontos do computador, elas não leem o livro todo, entendeu? E isso aí eu estou falando não é só o cego, não, é de qualquer um. Agora para o cego foi melhor pelo motivo que você já sabe, né, porque o Braille não traz todos os livros. Então, foi uma coisa, foi uma evolução muito rápida em termos de leitura. Mas eu ainda acho que o computador tem esse problema de *acomodar* as pessoas, de um certo modo, ele *acomoda* as mentes. (NEIDE)¹⁷⁰.

Neide inicia sua fala apontando a importância e a facilidade que representa o computador, mas logo começa uma construção sobre, digamos, outro lado que esse meio representa, que seria uma acomodação pertinente a práticas que envolvem a leitura e a escrita. Nos grifos que fizemos no excerto acima, é possível observar o verbo *acomodar* aparecendo de maneira reiterada, o que pode nos indicar a preocupação e a ênfase dadas a essa questão por Neide. Mais uma vez, a construção Braille *versus* computador faz-se presente. A informante, assim como foi possível observar com outros/as participantes, não deixa de falar acerca da importância que o computador representa para a vida das pessoas cegas, mas há quase sempre uma espécie de “sinal de alerta” lembrando sobre “os problemas” que esse suporte acarreta para

¹⁷⁰ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada em Fortaleza em 17 set. 2012.

as práticas de leitura e de escrita delas. Esse “sinal de alerta” funciona como um indicativo de que o Braille não pode ser esquecido, há que se defender o Braille sob quaisquer circunstâncias.

Diante do medo de que esse sistema venha a desaparecer do cenário das práticas de letramento das pessoas cegas (medo que, conforme veremos mais adiante, Neide expressa explicitamente em seus textos), a apresentação do computador como um artefato de grande importância para essas pessoas é inegável, porém seria mais um fator – exatamente pelas facilidades que proporciona – a contribuir para o fim do sistema Braille.

Dentro dessa lógica (a da oposição Braille *versus* computador) que tanto Neide como outros/as participantes empregam para marcar a defesa a favor do Braille, o que nos parece incongruente com a defesa realizada a partir desses termos é o fato de eles/as próprios afirmarem que o advento do computador e de algumas tecnologias específicas proporcionou uma produção maior e melhor do sistema Braille. O que queremos apontar é: seria, de fato, a presença do computador e das tecnologias o motivo para a não utilização do Braille de uma maneira mais justa em nossa sociedade? Ou a maneira como construímos a sociedade em centralidades sociodiscursivas dominantes é que não permite uma distribuição igualitária do Braille, atendendo às necessidades das pessoas que dele necessitam?

Além desse ponto, chamamos a atenção para o que Neide considera como leitura e escrita, bem como sobre os meios, modos e atividades corporais implicados no contato do ser humano (seja ele cego ou não) com a informação. A partir do momento em que ela enfatiza o uso do computador como elemento que acomoda ou pode vir a acomodar as pessoas cegas em suas atividades de leitura e de escrita, acreditamos que Neide parte de determinado discurso e de determinadas relações corpóreo-ambientais estruturados em ordens (aparentemente fixas, mas instáveis, na realidade) que determinam quais dizeres e quais fazeres são tidos como normais e corretos nas práticas sociais de letramento. Ou seja, Neide provavelmente parte de determinadas formações discursivas que conformam o que vem a ser ou não um texto de leitura e de como nosso corpo deve relacionar-se com o ambiente à sua volta para entrar em contato com o que se considera como texto. Além disso, mas igualmente atrelado ao que expusemos, acreditamos que Neide faz uma confusão entre o interesse pelo meio e pelo conteúdo que esse meio veicula. Segundo sua opinião, as pessoas seguem à procura de livros e músicas, mas com a diferença de que agora o mecanismo de acesso a esse material simbólico e ao que se considera como material simbólico passa por um processo de reconfiguração nas respectivas ordens a que pertencem.

Em uma linha de continuidade argumentativa sobre as tecnologias e o computador como fatores problemáticos para a leitura, a escrita e o contato com o Braille, seguimos com as reflexões quanto ao texto de Neide com o excerto abaixo:

Neide: Porque as pessoas elas não se interessam tanto em comprar um livro. É igual à música. As pessoas hoje não compram mais um CD. Elas não apreciam mais a arte daquele autor, daquele cantor, daquele escritor, entendeu? Elas vão na fonte rápida que é a internet.

Pesquisadora: E essa leitura em Braille não acomodaria?

Neide: É assim como a em tinta, né? Bom, a leitura em Braille, se o aluno cego tivesse os livros em Braille a seu favor, né, ele teria um motivo para ir atrás de ler o livro todo do autor. Ele pode ler o livro todo também no computador, lógico, mas eu estou falando assim: a questão da internet acomoda as pessoas a não quererem ler os diversos autores, entendeu? Ela vai ali, encontra uma fonte, encontra uma pesquisa e já traz e já faz seu trabalho. (NEIDE)¹⁷¹.

Várias questões encontram-se implicadas nesse discurso, tais como: a falta de acessibilidade a materiais em Braille; as crenças sobre o uso do computador; as implicações do uso da internet para a aprendizagem de alunos/as; e de que maneira a escola vem tratando a realidade do uso das TICs e do Braille. Mais uma vez, percebemos que o foco da crítica reside em uma comparação entre consequências maléficas e benéficas com relação ao uso do computador e do Braille. Quando Neide fala sobre os cegos terem “os livros em Braille a seu favor”, ela não dá ênfase, não traz a preocupação (pelo menos nesse momento) acerca do direito ao acesso aos meios que sejam convenientes e satisfatórios aos/às alunos/as, levando em consideração as especificidades das práticas sociais em que se encontram situados/as. Sua crítica/preocupação localiza-se sob o enfoque de o aluno querer “ler o livro todo do autor”, como se o computador retirasse esse interesse.

A oposição Braille e computador mais uma vez entra em cena como destaque, e não como uma reflexão sobre o direito de escolha ao suporte que melhor atenda às necessidades de leitura e de escrita do/a educando/a cego/a de acordo com o contexto situacional em que ele/a se encontra. Afirmar que o interesse pela leitura estaria fortemente associado ao Braille não seria um reducionismo sobre o que é leitura, sobre como ela se constitui e sobre o que vem a ser interesse pela leitura? A defesa pelo Braille, pelo menos aqui, utiliza-se da retórica do que é o certo, o normal e o padrão quando se fala sobre prática de leitura; a mesma retórica que coloca à margem as diferentes apropriações de leitura e de escrita, como, por exemplo, as das próprias pessoas cegas. Ou seja, elas mesmas associam as atividades de leitura e de escrita a determinadas organizações hierárquicas que privilegiam o

¹⁷¹ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada em Fortaleza em 17 set. 2012.

padrão de normalidade para os modos, meios e atividades corporais empregados no que se consagrou/estabeleceu como leitura e escrita no imaginário coletivo.

Se Neide observa uma suposta falta de interesse pela leitura associada à falta de contato com o Braille, por outro lado, assim como todos/as os/as participantes da pesquisa (tanto os/as que apresentam uma defesa mais marcada com relação ao Braille como os/as que não se posicionam dessa maneira), ela associa o computador a questões como acesso mais fácil à leitura, rapidez, conforto, variedade de recursos e praticidade. São esses os aspectos que Neide levanta quando fala dos motivos que levam as pessoas cegas (incluindo ela) a utilizarem o computador em vez do Braille:

[...] tem também a questão do fato *das* pessoas terem o acesso mais fácil à leitura através do computador, né? Então, muitos cegos preferem utilizar um computador a ler em Braille, porque é muito mais rápido, porque se torna mais confortável, né, a leitura no computador. Quando você vai desenvolver um trabalho no computador, você tem [...] muito recurso para modificar o trabalho, né? De uma forma muito mais prática, muito mais... que também acontece com as pessoas que enxergam, né? (NEIDE)¹⁷².

Ao analisarmos os letramentos das pessoas com deficiência visual, desde uma perspectiva dos múltiplos letramentos, faz-se necessário mencionarmos dois fatores de suma importância na constituição desse cenário: primeiramente, o processo paulatino de mudança/deslocamento – do papel para as telas – pelo qual a escrita e a leitura estão passando. De acordo com Soares (2002, p. 151), “[...] a tela, como novo espaço de escrita, traz significativas mudanças nas formas de interação entre escritor e leitor, entre escritor e texto, entre leitor e texto e até mesmo, mais amplamente, entre o ser humano e o conhecimento”. Os letramentos das pessoas com DV não fogem a essa realidade. Em segundo lugar, conforme Neide coloca ao final de sua fala – “[...] que também acontece com as pessoas que enxergam [...]” –, dependendo da atividade que a pessoa esteja desenvolvendo ou que venha a desenvolver, irá preferir a utilização de um suporte a outro. Daí a importância de atentarmos para os multiletramentos das pessoas com DV. Deve ser garantido o direito de escolher o suporte que melhor se adéque ao contexto em que se encontra. Ou seja, levando em conta o posicionamento de Neide sobre o computador, no excerto acima, insistimos que, na verdade, a existência de multiletramentos nas práticas das pessoas cegas não se caracteriza como uma oposição e/ou exclusão entre diferentes artefatos, mas na localização destes em um cenário que implica múltiplas configurações de dizeres sobre e fazeres com as práticas de letramento em que as pessoas cegas encontram-se situadas.

¹⁷² Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada em Fortaleza em 27 out. 2011.

Além da preocupação de que o uso do computador possa acomodar as pessoas com relação à leitura e à escrita, outro aspecto que Neide entende como problemático diz respeito ao uso desse artefato por crianças cegas. Feita a exposição que apresentamos logo mais acima, Neide aponta para a consequência da não utilização do Braille, que consistirá em uma dificuldade quanto ao desenvolvimento da leitura e da escrita. Sua preocupação é a de que, ao travar contato com o computador, as crianças não mais se interessem pelo Braille e, por consequência, venham a ter dificuldades no desenvolvimento da escrita:

Porque o computador ele é muito mais prático realmente, né? Só que aí tem um [...] aspecto que eu ia falar, é que eu corro o risco de esse menino ter dificuldade quanto à escrita mesmo, do desenvolvimento da escrita, na questão da ortografia, na estruturação de frases e períodos, né, até chegar à redação de um texto como um todo, entendeu? Então, isso aí é um problema que realmente é preocupante, a gente se preocupa muito com essa questão aí. [...] E é uma relação muito íntima quando você está lendo; é o que acontece com a pessoa que enxerga, né? A pessoa que enxerga, a criança vidente, ela não vai ser alfabetizada no computador, ela é alfabetizada com o lápis, né? [...] E aí é isso que, muitas vezes, as pessoas não querem observar essa diferença aí, né? [...] tem gente que defende até a alfabetização no computador e tal, que o aluno aprenda a ler no computador, mas não é por aí, né? O aluno ele tem que aprender a ler, a escrever, construindo a sua escrita no papel, não no computador, o computador é mais uma ferramenta complementar. (NEIDE)¹⁷³.

A segunda preocupação de Neide encontra-se relacionada às questões do contato íntimo com a leitura e da defesa da alfabetização em Braille, as quais, na concepção da participante, só seriam possíveis por meio do sistema pontográfico. Identificamos como dignos de observação os seguintes aspectos sobre as inquietações que Neide expõe em seu discurso: o contato com a leitura e com a escrita por meio do papel (visão para os videntes e tato para os cegos) é que proporciona uma relação íntima; utilização do parâmetro de alfabetização da criança vidente, “ela é alfabetizada com lápis”, por meio de afirmação categórica e sem modalizações; ênfase sobre as práticas de leitura e de escrita centradas no suporte do papel.

Desse modo, quando se fala sobre determinadas práticas que envolvem a leitura e a escrita, existe um repertório organizacional concernente aos meios, modos e atividades corporais implicados no processo, o qual não pode ser ignorado ou modificado. Acreditamos que os aspectos apontados como dignos de observação relacionam-se a uma tentativa constante de associação do sistema Braille como um artefato que possibilitaria o ingresso no mundo letrado, dentro dos parâmetros estabelecidos pelas ideologias que perpassam os letramentos escolares/vernaculares, autônomos/ideológicos e da vida cotidiana/do sistema com base no que propõem, respectivamente, Barton e Hamilton (1998), Street (1984, 2014) e Rios (2009, 2013).

¹⁷³ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada em Fortaleza em 27 out. 2011.

6.1.1 Na ponta dos dedos ou *ao pé do ouvido*: representações sobre o contato íntimo com a leitura

A respeito dos três aspectos que consideramos como dignos de observação no discurso de Neide, levantamos o seguinte questionamento para os/as participantes que se posicionam e se identificam de maneira bastante marcada com relação ao Braille: por que a intimidade e a leitura de verdade estariam relacionadas ao tocar no Braille (no caso das pessoas cegas) e ao olhar o sistema alfabético em tinta (no caso das pessoas videntes)? Embora a maioria desses/as participantes que defende o Braille de maneira mais marcada em seus discursos fale sobre o contato com a informação por meio do computador em várias situações de suas vidas, esse contato não é considerado por eles/as como íntimo, direto, de verdade ou legítimo. Haveria aí alguma relação com a centralidade que o suporte do papel ainda ocupa em nossas relações que envolvem a leitura e a escrita?

No tocante a esse questionamento, ainda estamos em um processo de transição do papel para o digital. A diferença para as pessoas cegas é que, no caso do uso do computador, além da mudança do meio (Braille para o computador), muda igualmente o modo (tato para a audição) através do qual eles/as entram em contato com a informação. Adentramos aqui no que discorremos mais acima acerca das “formações discursivas que conformam o que vem a ser ou não um texto de leitura e de como nosso corpo deve relacionar-se com o ambiente à sua volta para entrar em contato com o que se considera como texto”.

Atrelado a essa questão e trazendo mais um aspecto que merece igualmente a nossa reflexão, retornamos ao questionamento: por que o tato seria mais importante que a audição? Se voltarmos o olhar para a história da leitura e da escrita no mundo da cegueira, veremos que, até o surgimento do Braille, as práticas de letramento das pessoas com deficiência visual davam-se pela oralidade. As práticas centradas no suporte do papel, por meio do Braille, são relativamente muito recentes se comparadas à história da leitura e da escrita das pessoas videntes. Vemos como possível que a legitimidade atribuída ao Braille por esses/as participantes esteja relacionada à possibilidade de ingresso no mundo da modernidade/do papel que esse sistema proporcionou às pessoas cegas em todo o mundo. O Braille representa a possibilidade de ingresso na construção do pensamento ocidental que associa a leitura e a escrita à “evolução” da humanidade. Ou seja, com ele, torna-se possível o encaixe em uma das características decorrentes do Modelo Autônomo de Letramento, qual seja, “[...] a correlação entre a aquisição da escrita e o desenvolvimento cognitivo” (KLEIMAN, 1995, p. 22).

Ele é a porta que se abre para que homens e mulheres cegos/as possam também se inserir nesse discurso da “evolução cognitiva” advinda do surgimento da escrita. É o meio que vem a permitir o diálogo entre as práticas sociais das pessoas cegas que envolvem a leitura e a escrita e o Modelo do Letramento Autônomo (STREET, 1984), bem como os respectivos letramentos dominantes a que se referem Barton e Hamilton (1998) e Rios (2009).

Os problemas da associação da escrita ao desenvolvimento cognitivo são vários. O mais importante talvez seja o fato de que uma vez que os grupos não-letrados ou não-escolarizados são comparados com grupos letrados ou escolarizados, estes últimos podem vir a ser a norma, o esperado, o desejado, principalmente porque os pesquisadores são membros de culturas ocidentais letradas. (KLEIMAN, 1995, p. 27).

O discurso do contato íntimo/direto com a leitura e com a escrita via Braille, construindo a oposição entre esse suporte e o computador, reaparece em mais dois momentos (agora na segunda entrevista) no texto de Neide. Primeiramente, quando conversávamos sobre o contato direto com a leitura e com a escrita e, em um segundo momento, ao tratarmos a respeito da leitura e da escrita através do Braille.

Neide apresenta o seguinte posicionamento à pergunta “O que seria para ti um contato direto com a leitura e com a escrita?”:

Neide: Eu acho que esse contato direto é o dia a dia. É você estar sempre... É por isso que eu acho que o Braille faz esse contato direto, né? Vamos supor, não sei se eu vou me fazer entender com esses exemplos: o computador ele é um instrumento muito importante e ele é uma ferramenta complementar. Por exemplo, o aluno cego na leitura e na escrita, certo?

Pesquisadora: Certo.

Neide: Mas o Braille ele estabelece esse contato íntimo, né, com a leitura e a escrita. Porque é através do Braille que a pessoa cega aprende a ler de uma forma mais íntima mesmo, ela adquire o gosto e a escrita, né? Ela passa a escrever, ela passa a *ortografar corretamente*, entendeu? [...] Você tem que estar todo o tempo sempre procurando ler um livro, sempre procurando ler um jornal, sempre procurando ler uma revista. Isso aí num sentido amplo que você pode usar o Braille ou o computador, está certo? Agora, quanto à intimidade do cego, o Braille, para mim, é o que resolve mesmo.

Pesquisadora: Resolve mesmo em que sentido?

Neide: *É o que coloca o cego em contato com o mundo da leitura mesmo*. Eu digo, assim, é nesse sentido *que coloca a pessoa cega em contato com a leitura e a escrita, com o mundo da leitura e da escrita: é o Braille*. Entendeu? (NEIDE, grifo nosso)¹⁷⁴.

Nesse fragmento que selecionamos, é importante destacarmos que a oposição a que nos referimos não se encontra explicitamente no texto, mas nos discursos subjacentes a ele que identificamos como centrais, quais sejam: (1) o Braille como garantia de contato com a leitura e com a escrita na variedade padrão da língua escrita em contraposição ao contato

¹⁷⁴ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada em Fortaleza em 17 set. 2012.

com a informação oral proporcionada pelo computador e (2) o contato (íntimo e direto) com a leitura e a escrita dá-se por meio do Braille. Nesses discursos, encontramos, respectivamente, concepções de língua centradas na variedade culta ou padrão e uma hierarquização entre os meios, modos e atividades corporais implicadas na atividade de leitura. O fragmento de texto que selecionamos e os dois discursos centrais que o subjazem exemplificam e ratificam o que comentamos anteriormente sobre o Braille na condição de artefato que permite o ingresso no mundo letrado e na organização discursiva e corpóreo-ambiental que Neide considera como a que “coloca o cego em contato com o mundo da leitura mesmo”.

Embora encontremos essa oposição implícita no texto, ainda durante o mesmo momento da entrevista, Neide fala sobre o computador como artefato de grande importância no aumento da acessibilidade às práticas de letramento das pessoas cegas, tanto no que diz respeito ao aumento de materiais disponíveis para a leitura como na própria viabilização da produção de materiais em Braille:

Pesquisadora: Você falou ali no computador...

Neide: É que o computador ele é uma ferramenta também que auxilia. Aliás, *ele é extremamente importante*.

Pesquisadora: Ele coloca também em contato com a leitura e com a escrita, Neide?

Neide: Sem dúvida, né? Sem dúvida. E para o cego abriu um leque bem maior em termos de livros, de jornais, de revistas, certo? Porque o Braille ele não supre as necessidades. Infelizmente, para mim, *o Braille é o que estabelece essa relação íntima com a leitura e a escrita, né? Porque ele é o sistema natural de leitura e escrita para o cego; mesmo que ele estabeleça essa relação íntima*, o computador é uma ferramenta extremamente importante, porque foi ele que acelerou exatamente esse contato, essa vivência com a leitura e com a escrita, ele acelerou mesmo, em termos de oportunidade de livros, de bibliografias, né? Então, assim, ele acelerou muito mais, até porque o próprio computador também acelerou a produção Braille. Entendeu? Porque hoje você tem impressoras que são acopladas ao computador. Você faz um texto no computador e faz umas adaptações, uns ajustes para as notas do Braille e bota para imprimir, e a impressora já faz um número de cópias acentuado para o Braille, né? Assim, você faz o comando, não é? Então, ele é extremamente, inclusive ele possibilita essa leitura Braille também. O próprio computador ele facilita a leitura Braille, entendeu?

[...]

Neide: [...] De você estar em sintonia com a leitura todo dia. Para mim, isso aí é o contato maior, né? Você estar em sintonia com o mundo da escrita. Agora, quando eu falo do Braille, é aquela *coisa íntima*, da pessoa cega com o mundo da leitura, é uma coisa mais...

Pesquisadora: Certo.

Neide: *Mais íntima ainda*. (NEIDE, grifo nosso)¹⁷⁵.

O computador coloca em contato e aumenta as possibilidades com a leitura e com a escrita, mas a relação íntima e o contato natural são características que continuam sendo atribuídas ao Braille. É o que podemos afirmar com base no que Neide expõe em seu discurso. No que concerne a essa exposição, chamamos a atenção para alguns pontos sobre

¹⁷⁵ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada em Fortaleza em 17 set. 2012.

os quais já falamos de alguma maneira anteriormente, mas que merecem ser novamente trazidos à tona com mais alguns matizes reflexivos. Primeiramente, há a afirmação de que o Braille é o sistema natural e direto de contato com a leitura e com a escrita da pessoa cega. É importante termos sempre em conta que a relação da pessoa cega com a leitura e com a escrita possui muitas nuances, tais como a idade e as circunstâncias da cegueira, a relação que a família da pessoa com deficiência visual estabelece com o ente cego, o local e a maneira como aprendeu o Braille, o modo como aconteceu (ou não) o processo de reabilitação, etc. Isso implica afirmar que o significado de intimidade e de contato físico e natural com a leitura e com a escrita varia entre as pessoas cegas.

Conforme mostraremos no Quadro 10, logo mais adiante, o significado de intimidade com a leitura e com a escrita para Neide é um, enquanto que para Tito é outro. Dentro do próprio grupo de participantes que associa o contato íntimo e direto com a leitura e a escrita ao Braille, há uma variação sobre o que seus integrantes dizem a respeito desse contato.

Diante dessa reflexão, entendemos que afirmações categóricas 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”, “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” diminuem ou até mesmo apagam a realidade diversa e múltipla dos letramentos das pessoas com deficiência visual. 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.

Em segundo lugar e em consonância com o que afirmamos acima, mais uma vez atentamos para o fato de que são as práticas sociais em que se situam as pessoas cegas que conduzirão à escolha de qual artefato utilizar e de como empregá-lo da melhor maneira. Isso significa que, para determinadas atividades de leitura e de escrita, o meio considerado como o que proporciona um contato mais direto pode não ser o mesmo para outra prática de letramento, ou inclusive para uma mesma prática, mas contextualizada em tempo e espaço diferentes.

No posicionamento de Neide, o segundo momento em que aparece a questão do contato íntimo com a leitura e com a escrita acontece quando lhe perguntamos “o que significa ler e escrever por meio do Braille”:

Ai, é tudo! [risos]. Ler e escrever por meio do Braille é... seria tudo de bom. Porque eu acho que o Braille, como eu falei, como ele é um instrumento que estabelece uma relação íntima de leitura e escrita, o Braille faz com que a gente se concentre mais, entendeu, fique mais centrado. Porque, exatamente, é essa relação íntima, né? Eu acho que *o Braille é que coloca o cego em contato com o mundo da leitura mesmo*, do cego, entendeu? *Com o mundo da leitura mesmo, é o Braille, né?* É como eu falei no começo, é através do Braille que ele consegue aprender, que ele consegue ortografar exatamente; é através do Braille que ele consegue compreender: *ai eu estou falando em termo mais técnico*, certo? A estrutura da frase, do período; é através do Braille que ele consegue compreender a estrutura de um texto. Que por mais que o computador ele tentar é, tipo assim, possa navegar no texto, que ele consiga tentar soletrar. Mas o computador ele fica uma coisa muito, muito, muito distante, entendeu? (NEIDE)¹⁷⁶.

Questões como contato íntimo com a leitura, ortografia, compreensão da estrutura do texto e contato mesmo com a leitura e com a escrita aparecem novamente. Apresentamo-las, mais uma vez, para mostrar a recorrência delas no texto de Neide. Aproveitamos também para voltar a chamar a atenção para a associação do Braille com a possibilidade de contato com “o mundo da leitura mesmo”. Tal posicionamento de Neide inquieta-nos pelo fato – sobre o qual já comentamos anteriormente – de confinar a um espaço diminuto o que se entende e o que se considera como leitura (e escrita) e como práticas de leitura (e de escrita), ainda que ela queira referir-se ao letramento de pessoas com deficiência visual e promova uma defesa do sistema Braille.

Com esse posicionamento, é como se Neide desconsiderasse outros meios que viabilizam a transmissão da informação como atividades de leitura. Algo que não se constrói dentro de seu próprio texto, uma vez que ela deixa claro e explícito que o computador é, sem dúvida, um meio de contato com a leitura e com a escrita e que “[...] é uma ferramenta extremamente importante, porque foi ele que acelerou exatamente esse contato, essa vivência com a leitura e com a escrita, ele acelerou mesmo, em termos de oportunidade de livros, de bibliografias”.

Ao contrastarmos os diferentes momentos do texto de Neide, em que a oposição Braille *versus* computador encontra-se (implícita ou explicitamente) construída sob o discurso de que o contato (íntimo e direto) com a leitura e com a escrita dá-se por meio do Braille, observamos que, ainda que venha a considerar o contato com a informação via computador como uma leitura, tal contato não representaria a legitimidade encontrada no Braille. Acreditamos que essa legitimidade, conforme já expusemos, esteja associada a uma discussão sobre o Braille como sistema que insere oficialmente os/as cegos/as no mundo letrado.

A questão sobre a qual nos detemos reside nos dizeres e fazeres associados ao movimento afirmativo do sistema pontográfico como meio que oficialmente insere as pessoas

¹⁷⁶ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada em Fortaleza em 17 set. 2012.

com deficiência visual no mundo letrado. A interpretação dos dados mostra-nos que a construção desse movimento afirmativo, que procura marcar a oficialidade e a representatividade do Braille para as pessoas cegas, atrela-se, muitas vezes, a hegemonias e ideologias que, embora utilizadas pelas pessoas cegas como recursos argumentativos para marcar a oficialidade de uma maneira cega de interagir com o mundo, leva, na verdade, ao mesmo movimento argumentativo utilizado para destituir não somente, de maneira específica, às pessoas cegas, mas à grande maioria das minorias que os discursos oficiais tratam de negar, apagar ou excluir.

Se a história definiu os papéis de dominador/dominado na relação entre índios, impondo ‘não só a língua e a história dos conceitos, mas também as formas pelas quais se organiza o poder da palavra, as situações de linguagem e as formas de discurso’ (Orlandi 1990), ela também definiu a relação de dominação e poder entre letrados e iletrados e impôs formas de discurso que significam as diferenças da organização social capitalista. Ao perpetuar a valorização da crença de que o ‘poder deriva do conhecimento, conhecimento este fornecido pela ciência’ (Mey 1985), a história definiu os papéis a que estão submetidos os analfabetos na sociedade contemporânea: eles representam, na sua grande totalidade, apenas a força de trabalho braçal. No sistema de valores da sociedade letrada, a contribuição do analfabeto se limita ao que ele produz com a sua força física de trabalho. Pode-se assim caracterizar, em termos gerais, o contexto em que se insere o sujeito social analfabeto adulto. E, nessa perspectiva, várias questões se colocam a respeito da relação letrado/não escolarizado. (RATTO, 1995, p. 267-268).

Embora, em um primeiro momento, esse movimento argumentativo de que se utilizam os/as participantes possa configurar-se como um “[...] um discurso de resistência que não vai além dos parâmetros de sua formação discursiva” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 83), a maneira como Fairclough (2001, p. 116) entende a prática social em seus trabalhos e como situa “[...] o discurso em uma concepção de poder como hegemonia e em uma concepção da evolução das relações de poder como luta hegemônica [...]” permite-nos transcender o quadro cíclico que aparentemente se nos afigura. E aqui a compreensão do discurso e das relações corpóreo-ambientais como momentos – em processo dialético – da prática social que tanto são conformados como conformam ideologias e hegemonias é de fundamental importância para a perspectiva que nosso trabalho adota. Neste, em consonância com o posicionamento crítico-reflexivo e transformativo da ADC, entendemos que a análise das relações dialéticas entre o discurso e outras formas de semiose das práticas sociais pode conduzir a rearticulações, em uma postura contra-hegemônica, de realidades que se configuram a partir de parâmetros naturalizados sobre supostas normalidades.

Reiteramos que, de forma alguma, queremos negar ou diminuir a representatividade que significa o Braille na vida de tantos homens e mulheres cegos. O que desejamos mostrar, no entanto, é que a utilização de alguns dos argumentos em defesa do Braille presentes no discurso

de Neide (bem como no discurso dos/das demais participantes de nossa pesquisa) acabam por ajudar, algumas vezes, na manutenção e na reprodução de centralidades corpóreo-discursivas dominantes que negam, apagam e excluem os múltiplos letramentos de homens e de mulheres na pluralidade de suas diversidades funcionais. Questionar, desafiar e, conseqüentemente, reestruturar as ideologias e hegemonias que conformam centralidades *corpóreo-discursivas dominantes* é possível, levando-se em conta a referência de transformação e o foco sobre a mudança que Fairclough (2001) apresenta-nos em seu projeto de discurso e de mudança social.

Do que expusemos sobre a recorrência da construção Braille *versus* computador, observamos que várias foram as construções discursivas que apareceram em seus textos para falar sobre tal oposição. Algumas construções são comuns aos textos de todos/as, enquanto outras aparecem de maneira exclusiva ou mais marcada no posicionamento de cada um/a. Dentro desse quadro, o que identificamos como característica que nos autoriza a considerá-lo como um grupo é a convergência que existe entre seus posicionamentos com relação a uma defesa do sistema Braille. Essa defesa, quando construída a partir da oposição Braille *versus* computador, apareceu ao falarmos sobre os mais diversos temas: o letramento de pessoas com deficiência visual, os instrumentos que utilizam para entrar em contato com a leitura, a escrita, o Braille e as demais pessoas cegas, o que significa o contato com a leitura/escrita por meio do computador e do Braille, etc. Entre eles, incluímos o contato direto com a leitura e com a escrita como um dos temas em que a oposição Braille *versus* computador materializa-se nas falas da maioria dos/as entrevistados/as.

Dos/as seis participantes que se posicionam discursivamente de uma maneira mais marcada com relação ao Braille, cinco (Angélica, Bruno, Liana, Neide e Ricardo) não consideraram o contato com a leitura e com a escrita por meio do computador como um contato direto¹⁷⁷. Alguns participantes, como Bruno e Liana, questionam inclusive se o contato com a informação via computador seria uma leitura de verdade/legítima¹⁷⁸.

A respeito desse tema, no quadro adiante, organizamos os distintos posicionamentos dos/as participantes sobre a questão do contato direto com a leitura e com a escrita. Para abordar essa questão em nossa segunda entrevista, a pergunta que realizamos foi a seguinte: “O que seria o contato direto com a leitura e com a escrita?”. A partir desse questionamento, apresentamos o quadro que segue:

¹⁷⁷ Com relação ao adjetivo “direto”, que se atribui ao contato com a leitura e com a escrita, é importante dizermos que, em alguns momentos, ele é empregado em uma relação de adição ao adjetivo “íntimo”, ou em uma relação de sinonímia.

¹⁷⁸ É importante, porém, atentar-se para o fato de suportes que permitem associar som e tato, como a linha Braille e o *tablet* com Braille acoplado.

Quadro 10 – Posições dos/as participantes sobre o contato com a leitura e com a escrita

PARTICIPANTES	POSIÇÕES SOBRE O CONTATO COM A LEITURA E COM A ESCRITA
Angélica	O contato por meio do computador é direto/físico, mas não é íntimo e acarreta perdas.
Neide	É o Braille que estabelece o contato direto, uma vez que com ele a pessoa cega tem o contato íntimo com a leitura e com a escrita, aprende a ler, adquire o gosto pela escrita e “passa a ortografar corretamente”.
Liana	O contato direto é o Braille, uma vez que é o meio possível para a alfabetização de pessoas cegas.
Bruno	Significa o contato físico por meio do tato com o Braille. Com a leitura por meio do computador, não é a pessoa quem lê, mas os sintetizadores de voz.
Ricardo	Relaciona-se ao Braille e significa que a pessoa cega terá contato com a ortografia. Com o Braille, o contato é direto, mas o acesso é difícil; com o computador, o acesso é mais imediato.
Leda	Não associa o contato direto ao Braille, mas ao contato com a informação sem a necessidade de intermediações que tirem a liberdade da pessoa cega.
Diego	Está além do fato de tocar um texto fisicamente. Esse contato acontece quando se tem “uma percepção mínima” do que um material quer dizer. Contato sem barreiras com a leitura e com a escrita. O contato direto independe dos meios e modos utilizados.
Nina	Possibilidade de realizar as atividades de leitura e de escrita de maneira independente e autônoma por meio do computador. Este é o artefato que lhe possibilita o contato mais direto, uma vez que é com ele que apresenta mais agilidade.
Tito	Significa qualquer maneira que permita o acesso à leitura e à escrita. O contato direto independe dos meios e modos utilizados.
Luzia	Significa todos os momentos que a levam à comunicação, ao contato com a leitura e com a escrita. Não levanta questões sobre os meios ou os modos empregados para essa comunicação.

Fonte: Elaboração própria (2015).

Conforme podemos observar no quadro, os posicionamentos encontram-se divididos entre os/as que entendem que o contato direto dá-se somente por meio do Braille e aqueles/as que entendem que o contato direto não se restringe a esse meio em específico¹⁷⁹. Nesse quadro, voltamos nossa atenção para Bruno e Leda. Aquele, mesmo com um perfil que contrasta com o dos/as participantes que compõem o grupo dos/as que defendem o Braille, relaciona o contato direto com a leitura e com a escrita (inclusive de maneira bastante marcada e contundente) ao Braille. Leda, por sua vez, embora apresente um perfil que a enquadra nesse grupo (nasceu com uma visão já bastante comprometida, alfabetizou-se em Braille, sente-se confortável ao utilizá-lo, trabalha com ele frequentemente em suas atividades de sala de aula), apresenta um posicionamento sobre o contato direto que contrasta com o de Bruno, bem como com o dos/as demais informantes que atrelam o contato direto ao Braille.

É importante observar que nesse grupo, se encontramos participantes como Ricardo (também já nasceu com a visão bastante comprometida e alfabetizou-se em Braille),

¹⁷⁹ Com relação aos participantes que apresentam essa opinião, discutiremos sobre os seus posicionamentos quanto ao Braille e ao computador no item subsequente. Podemos adiantar que, ao contrário do primeiro grupo que apresentamos, a maneira como discutem a relação entre o Braille e as TICs/computador dá-se de modo diferente. O Quadro10 já começa a apontar um pouco sobre essa diferença.

que, mesmo não apresentando um engajamento discursivo com relação ao Braille – como encontramos em Angélica, Leda, Liana e Neide –, relaciona o contato direto ao computador, encontramos Bruno e Leda, cujas falas em defesa do sistema Braille apresentam características de comprometimento e engajamento, mas que contrastam com relação ao contato direto como tema em que se estabelece o contraste entre o Braille e o computador. Por sua vez, Angélica considera o contato com a leitura via computador como direta, mas não haveria aí a intimidade e a legitimidade autorizadas pelo Braille.

Leda, ao contrário dos/as demais informantes, fala sobre o contato direto com a leitura e com a escrita sob uma perspectiva da possibilidade de acessar o conhecimento de maneira independente. Não importa se essa maneira independente irá ocorrer através do Braille ou dos leitores de tela (cujo meio seria o computador). O que importa é que a pessoa possa acessar o conhecimento do jeito que quer, na hora que quer e sem barreiras. Isso seria um contato direto para ela.

Conforme vimos, os/as demais participantes irão centrar-se, digamos, em uma questão sensorial. Ou seja, estabelecerão o critério do que consideram ou não como contato direto levando em conta o meio (Braille), o modo (contato com a leitura mediante o tato) e a atividade corporal (interação entre ser humano e artefato via sentido do tato) específicos. Por exemplo, o contato com o Braille seria um contato direto, dado que a pessoa pode tocar na palavra, ao contrário do contato por meio do computador, que seria um contato indireto, já que a pessoa teria o acesso por intermédio da audição. Leda, por seu turno, não se centra nessa questão:

[Trecho 1] Bom, um contato direto eu entendo que seja tudo que está ao meu alcance, que seja acessível de todas as formas. Por exemplo, se eu estou num congresso que alguém lê para mim, [...] eu não acho que seja um contato direto. [...] que eu posso escrever, ou que eu posso retomar essa informação, ou que eu posso tirar minha dúvida, ou que eu posso ler e reler, escrever e reescrever quantas vezes eu queira. Tudo que é intermediado eu acho que está, de certa forma, *reprimido*, [...] *chega pela metade*. Então, eu acho que *essas coisas não são diretas*. *Direto é aquilo que eu utilizo na hora que eu quero, que eu tenho a liberdade para fazer o que eu quiser, no momento que eu quiser*. Ou na minha cama deitada, ou dentro do banheiro, ou qualquer em um, num *shopping*, em qualquer lugar eu posso ter um material que eu tire da minha bolsa, que eu passe o meu dedo, ou que eu leia, ou que eu escute, ou que eu, de alguma forma, possa ter uma acessibilidade plena. Enquanto não for plena, não fico satisfeita, não. *Me dá assim uma sensação de que está pela metade, de que ficou faltando alguma coisa para esclarecer*. E, assim, o fato *da gente não ter liberdade de repetir o que a gente quiser, de ler só o que a gente quiser, de ler na hora que a gente quiser dá uma sensação, assim, de insatisfação pessoal, entendeu?* (LEDA, grifo nosso)¹⁸⁰.

¹⁸⁰ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada em Fortaleza em 24 set. 2012.

A informante expõe a questão em termos realmente bem diferentes daqueles observados por Angélica, Bruno, Liana, Neide e Ricardo. O que entra no foco de sua exposição não é que um suporte, seja ele o Braille, o computador ou os leitores, implique um contato mais ou menos direto, mas a sensação de falta de liberdade quando não pode manejar a leitura e a escrita da/s forma/s que lhe convém/convêm, ou seja, de alguma maneira, ter a possibilidade de uma acessibilidade plena. O contato indireto, por seu turno, atrela-se a uma sensação de repressão e de incompletude.

Leda segue em sua explicação sobre o motivo de sentir-se insatisfeita quando trata do contato com a leitura de maneira intermediada, que ela considera como um contato indireto, utilizando as seguintes especificações: frustração e aperto no juízo. No trecho abaixo, ela refere-se mais especificamente ao contato com a leitura intermediado por um leitor:

[Trecho 2] Eu já tenho os meus tantos anos de cega e, às vezes, eu me sinto tão frustrada quando eu mando alguém ler para mim, que eu tenho que dizer assim quantas vezes: repete isso, lê o parágrafo X, aí dá assim um aperto no juízo, porque a gente não lê o que a gente quer, na hora que a gente quer ler, entendeu? Então, eu acho que isso daí é meio complicado. (LEDA)¹⁸¹.

Levando em consideração o que ela expôs acima, seguiremos a conversa no intuito de compreender melhor o que significavam as intermediações a que ela se referia. Leda explica que essas intermediações (contato indireto com a leitura e com a escrita) fazem parte da maioria das situações das pessoas cegas, quando dependem da escrita ou da leitura; especialmente dessa última. A consequência dessas intermediações são informações incompletas e não satisfatórias:

[Trecho 3] Pesquisadora: Você falou, você começou citando onde começou e aí continuou de uma pessoa lendo para você. Existem outras formas que você considera que são intermediárias [...]?

Leda: Não, existe. Aliás, a vida do cego a gente vive nessas intermediações. Em todas as situações em que a gente depende ou da leitura – mais da leitura do que da escrita, é claro –, em que a gente depende da informação do outro e a gente passa por essas coisas. A gente recebe as informações incompletas, às vezes, as informações não são satisfatórias. Então, eu acho que, na maioria das situações, [...] você não tem tudo à mão, toda hora, acessível para você ler. Então, a gente está constantemente com essas informações pela metade ou de maneira insatisfatória. (LEDA)¹⁸².

Do que analisamos sobre os nossos dados até o presente momento e arrematando com essa reivindicação de Leda, voltamos a dizer que a maneira como organizamos nossa sociedade reconhece as multimodalidades, multimeios e multiatividades corporais – como se

¹⁸¹ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada em Fortaleza em 24 set. 2012.

¹⁸² Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada em Fortaleza em 24 set. 2012.

organizam as realidades, por exemplo, das pessoas cegas – somente até a zona limítrofe em que nossas barreiras não sejam desorganizadas. Daí a constância encontrada nos mais diversos espaços de *centralidades corpóreo-discursivas dominantes*, as quais trazem a visão, por exemplo, como a palavra/sentido de ordem a estruturar a maioria de muitas de nossas práticas sociais. São os pressupostos advindos de uma cultura letrada grafocêntrica centrada no sentido da visão que persistem conformando realidades, como as que encontramos em *sites* inacessíveis a pessoas cegas ou na carência de materiais científicos que atendam às necessidades educacionais de indivíduos com DV.

Sobre as intermediações a que Leda se refere no terceiro trecho, atentamos para o fato de que, de acordo com a perspectiva feminista dentro do Modelo Social de Deficiência, a interdependência é algo inerente à vida dos seres humanos de uma maneira geral.

Com o argumento de que todas as pessoas são dependentes em diferentes momentos da vida, seja na infância, na velhice ou na experiência de doenças, um grupo de feministas introduziu a idéia da igualdade pela interdependência como um princípio mais adequado à reflexão sobre questões de justiça para a deficiência. (DINIZ, 2012, p. 65).

Quando falamos sobre pessoas com deficiências mais severas, embora venhamos a tirar todas as barreiras arquitetônicas, atitudinais e sociais, o nível de (inter)dependência seria ainda bastante pertinente. No entanto, pela maneira como a reivindicação de Leda vai construindo-se no texto, não acreditamos que ela esteja fazendo referência a essa interdependência inerente à vida dos seres humanos (independente de suas diversidades funcionais), mas à falta de um acesso pleno e irrestrito aos suportes de que ela necessita para as suas atividades de leitura e de escrita.

Nossa conversa atinente ao tema do contato direto conclui-se com a concepção de Leda sobre como esse contato poderia efetivar-se:

[Trecho 4] Pesquisadora: Hunrun. Para ter um contato direto, seria...
Leda: Ah, contato direto seria se o mundo fosse transformado, se tudo estivesse em Braille, se tudo tivesse [...] um sintetizador, um bicho qualquer lá que desse as informações na hora que a gente precisasse. Se o mundo fosse outro, né? Fosse um mundo moderno e tudo, mas isso aí está fora da nossa realidade, do nosso alcance. Então, é melhor a gente preparar o nosso coração para ser mais feliz do que ficar sofrendo. (LEDA)¹⁸³.

Observamos aqui a agência de Leda diante de uma das manifestações das *centralidades corpóreo-discursivas dominantes*, a *ordem visiocêntrica do discurso* em que está situada. Desde o início da conversa sobre a questão do que seria um contato com a leitura

¹⁸³ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada em Fortaleza em 24 set. 2012.

e com a escrita de maneira direta/indireta, Leda contrapõe-se a essa ordem estabelecida criticando-a e explicando as consequências prejudiciais e discriminatórias para a sua vida e para a vida das demais pessoas cegas.

Nesse momento, ela deixa claro que, para se ter o contato direto com a leitura e com a escrita, seria preciso uma transformação do mundo. Desde a perspectiva que estamos abordando, essa transformação consistiria em uma reorganização e rearticulação da maneira como se encontra estruturada a *ordem visiocêntrica do discurso*. Em contraposição ao que explanaram até então os/as demais participantes, o contato direto para Leda não implica meios, modos ou atividades corporais específicos; observemos que ela não privilegia/hierarquiza Braille ou sintetizadores de voz. A diretividade do contato está na transformação do mundo para que se concretize o acesso às informações “[...] na hora que a gente precisasse”.

Para a efetivação concreta do que entende por contato direto com a leitura e com a escrita, o mundo moderno com o qual Leda sonha permanece ainda como uma “[...] promessa emancipatória que a modernidade trouxe à cegueira”, a qual “[...] se articula com toda uma pletera de valores que conduzem à permanência estrutural da exclusão e marginalização das pessoas cegas” (MARTINS, 2006, p. 61).

A entrada no mundo moderno, para os indivíduos cegos, tem como dois grandes representantes a *Carta de Diderot*¹⁸⁴ e o surgimento do sistema Braille¹⁸⁵. Ainda que essa modernidade desvencilhe as pessoas com deficiência visual dos “encantamentos” pré-modernos a que estavam submetidas, ela as mantém agora sob um jugo talvez ainda mais cruel, por vender um mundo de múltiplas possibilidades que se apresenta como possível e real para todos/as.

¹⁸⁴ “A busca pelo mundo criado pela cegueira, na persuasão de que tal mundo existe, engendra uma leitura das pessoas cegas que terá mais a ver com os pressupostos filosóficos do autor do que com os sujeitos da sua análise. *Em todo caso, a carta de Diderot representa o fim de um tempo para a experiência ocidental da cegueira, esse tempo em que ausência de visão se fez signo de ‘um mundo encantado’, no sentido de Weber, e em que o seu significado estava primordialmente dependente de todo um conjunto de manifestações metafísicas que eram culturalmente percebidas.* Conforme assinala Moshe Barasch, a carta de Diderot representa o ocaso de uma tradição que persistiu envolvendo a cegueira durante quase toda a duração da cultura européia. Diderot, cumprindo o desígnio emancipatório da aurora da modernidade, escreveu as linhas que marcam o ‘des-encantamento’ da cegueira’ (Barash: 2001). *Cessa aqui um determinado modo de apreender a invidência de alguns no mesmo movimento em que se denuncia a invidência de um tempo*” (MARTINS, 2006, p. 61, grifo do autor).

¹⁸⁵ “[...] o Sistema Braille, embrionado na primeira escola para cegos do mundo ocidental, universalizou-se, passando a constituir o meio de escrita e leitura para as pessoas cegas um pouco por todo o mundo. *O surgimento do Sistema Braille constitui a revolução tecnológica mais importante que a modernidade trouxe à vida das mulheres e homens privados do sentido da visão.* Através dele se efectivou a viabilidade do acesso à literacia, ao conhecimento e à comunicação das pessoas cegas. O advento moderno do Sistema Braille, cuja gênese necessariamente recapitula a importância fundadora de Denis Diderot, Valentin Haüy e Louis Braille, constitui igualmente a materialização da expectativa de que a experiência das pessoas cegas deixasse de estar fadada a uma demarcação social e cultural.

O percurso emancipatório em que se assenta o reconhecimento da viabilidade e importância da educação das crianças cegas, sublinhado pelo advento do Braille, permitia vislumbrar um porvir em que as suas expectativas e possibilidades deixassem de estar irrevogavelmente constringidas pela sua limitação sensorial e pelas interpretações exotizantes da sua condição. Tal não aconteceu, verificou-se, isso sim, que as sucessivas conquistas desde a Carta de Diderot se vieram a defrontar com os tenazes obstáculos criados pelo modo como a modernidade, a mesma que consagrou o nascimento do Braille, reinvestiu de significado a experiência da cegueira. (MARTINS, 2006, p. 64).

Nessa perspectiva é que nosso trabalho propõe a sistematização teórico-metodológica do que denominamos como *centralidades corpóreo-discursivas dominantes*, no intuito de que a defesa do Braille, ou de quaisquer outras relações corpóreo-ambientais que proporcionem o contato direto com a leitura/escrita – sob a óptica apontada por Leda –, possa tanto descortinar como ir além da promessa emancipatória trazida pela modernidade. Essa sistematização à qual chegamos a partir dos dizeres e dos silêncios incrustados nos discursos e nos corpos de nossos/as participantes inspira-se e comunga da proposta/denúncia que nos faz Martins (2006, p. 65, grifo do autor) em:

[...] perceber como é que a falência de um paradigma histórico dá lugar a caminhos que negam outros caminhos. Em particular denuncia-se como a cegueira foi re-investida de significado de um modo que nega a intervenção social das subjectividades das pessoas cegas e mitiga o impacto capacitante das possibilidades auguradas pelo Iluminismo. *A narrativa Iluminista de uma radical transformação das percepções sociais da cegueira desenha uma história que ainda passa bem sem a voz das pessoas cegas, porventura consagrando Denis Diderot e Valentin Haüy como umas possíveis testemunhas articuladas.* Preserva-se assim a subalternidade do silêncio.

Com essa reflexão, damos um fechamento provisório à apresentação de uma das facetas que compõem a policromática realidade dos letramentos das pessoas com deficiência visual. Se até aqui apresentamos os posicionamentos discursivos dos/as participantes que, mesmo utilizando vários artefatos em suas práticas de letramento, constroem a oposição Braille *versus* computador, num movimento que interpretamos como um recurso para a defesa do sistema Braille, seguiremos com a apresentação dos/as demais participantes da pesquisa, os/as quais, ainda que realizem essa oposição, centrar-se-ão muito mais na relação entre o Braille e o computador, em uma perspectiva de justificativa sobre os motivos que os/as levam a não utilizar aquele ou de complementaridade entre eles.

Acreditamos que a diferença identificada por nós entre esses dois grupos mantém estreita relação com os contextos das cegueiras dos/as participantes, bem como com a construção de um processo de identidade como pessoas com deficiência visual, questões essas que se atrelam à escolha e ao uso que os/as informantes fazem de seus artefatos de leitura e de escrita.

6.2 Tecnologias da informação: reconfigurações nas redes de práticas de letramento de pessoas cegas

Seguimos a discussão com as explicações sobre os posicionamentos discursivos de Diego, Luzia, Nina e Tito. Ao início do capítulo, centramo-nos nas análises das recorrências que traziam, de maneira implícita ou explícita, uma oposição entre o sistema Braille e o computador/TICs. Se este aparece como um recurso complementar¹⁸⁶ para os/as participantes que até então apresentamos, para aqueles/as com os/as quais seguiremos a apresentação, o computador configura-se como meio quase que exclusivo para o contato com a leitura e com a escrita em suas representações discursivas. Ainda que falem sobre a importância do sistema Braille para a vida das pessoas cegas, não entram no mérito de uma possível relação de oposição entre o Braille e o computador, com o intuito de estabelecer uma defesa mais marcada e contundente daquele. Ou seja, trataremos aqui sobre os três discursos centrais apresentados no quadro 9.

Luzia é a participante com quem reiniciamos as reflexões. Retomamos a partir dela porque a vemos como um ponto de contato intermediário entre os/as participantes até então apresentados/as e o segundo grupo de pessoas cegas desta pesquisa. Conforme descrito no Capítulo 5, Luzia tem contato com o Braille e com a informática voltada para pessoas cegas em seu processo de reabilitação após o advento da cegueira em sua adolescência. Como um dos motivos para o uso do Braille, ela aponta o desejo de “[...] não pecar na questão da escrita”. Ou seja, o Braille constitui-se como um artefato que lhe permite não perder o contato com a leitura e com a escrita; leia-se: não perder o contato com a norma escrita padrão.

Ao fazer menção ao Braille, destaca a importância e a imprescindibilidade dele na vida das pessoas cegas de maneira associada à língua normativa. Ela relaciona o uso do Braille ao contato com a grafia das palavras e com as estruturas frasais e gramaticais. A leitura via Braille não restringiria o leitor à escuta das palavras, algo que acontece no contato com a leitura por meio do computador.

¹⁸⁶ Utilizar o termo complementar, neste momento, significa dizer que o Braille encontra-se presente, de uma forma ou de outra, em algumas ou em muitas de suas atividades de leitura e de escrita. Ou seja, o computador, ainda que seja um artefato de uso prioritário, não aparece como um meio exclusivo nos dizeres sobre suas práticas. É comum aos posicionamentos de todos/as que utilizam o Braille e o computador apontar a existência de uma relação de complementaridade entre esses artefatos, a qual se encontra presente nos dizeres sobre suas práticas. Com os/as participantes sobre os quais seguiremos as análises, há o posicionamento acerca da importância da complementaridade que deve existir entre o Braille e o computador, no entanto esse posicionamento não se faz presente nos dizeres sobre as práticas em que estão situados/as. Entre esses/as participantes, a utilização do Braille é ínfima, foi deixada de lado ou nunca chegou a acontecer.

O primeiro fragmento de Luzia sobre o qual nos deteremos em análise apresenta um posicionamento discursivo em que a representação acerca do Braille e do computador aparece sob a óptica de que o uso desse último, algumas vezes, concretiza-se na vida das pessoas cegas pelo fato do pouco acesso a materiais em Braille:

Então, assim, às vezes, um livro. Vou focar essa questão do livro mesmo, que a gente queira ler. Então, o Braille, como ele é um processo caro, como ele é uma coisa que nem todo mundo... não é em todo canto que tem, não se compra. Então, você lê o que tem, você não tem muita opção para escolher: ‘Ah, eu quero ler um livro em Braille’. Você vai lá, você procura em um milhão de cantos e não tem. Então, você acaba optando pela forma mais prática, que são essas tecnologias que permitem a gente ir procurar um livro na internet e achar, qualquer livro que seja, o mais moderno, o mais antigo: pela agilidade de ser uma coisa mais rápida. Você sabe que hoje os cegos estão cada vez mais ingressando na questão de faculdade, em mercado de trabalho, então o tempo é menor, então é lógico que a gente demanda um tempo muito maior para ler um livro em Braille do que para ler um livro digitalizado, não é? Acho que pela questão do tempo também conta muito, pela facilidade e, assim, não sei, eu nunca tinha parado para pensar nisso. Acho que basicamente eu aprendi isso, essa facilidade, exatamente. (LUZIA)¹⁸⁷.

Há aqui algumas questões já mencionadas em análises anteriores. Por exemplo, Luzia aponta a falta de material em Braille como um dos fatores que contribuem para a utilização do computador e o conseqüente desuso do sistema pontográfico. Em análises anteriores, questionamos “[...] se a lógica é realmente sempre esta: ‘se não tenho o acesso ao Braille, recorro ao computador’. Não seria o computador mais uma das ferramentas utilizadas, dependendo da realidade do contexto e das práticas em que esteja inserida a pessoa?”. Nesse momento específico do texto de Luzia, entendemos que Braille e computador são concebidos muito mais em uma relação de oposição que de complementaridade, ainda que o seu propósito, ao fazer essa oposição, não resida propriamente na construção de uma defesa ao Braille, conforme observamos nos textos dos/as participantes do primeiro grupo. A oposição aí citada constrói-se antes como uma possível explicação que ela encontra para justificar o descenso que percebe do uso do sistema Braille em seu meio de convivência com pessoas cegas.

Várias são as questões presentes na reflexão de Luzia quanto a essa diminuição: (1) a vontade de as pessoas (inferimos que sejam aquelas com DV) estarem próximas daquelas consideradas como normais (aquelas que não têm nenhuma deficiência); (2) o Braille é um processo caro; (3) falta de opção de escolha de livros que se queira ler; (4) o tempo das pessoas com DV ser cada vez menor, devido ao ingresso em faculdades e no

¹⁸⁷ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada em Fortaleza em 13 dez. 2011.

mercado de trabalho, daí a necessidade de livros digitalizados que demandam menos tempo; (5) em resumo, o ganho de tempo e a facilidade que as tecnologias proporcionam.

Mais uma vez, retornamos ao ponto de que não se trata de realizar uma oposição entre Braille e computador. São suportes diferentes usados em práticas sociais igualmente diferentes. Não há dúvida de que os meios digitais proporcionam uma rapidez maior que os meios impressos, estejam eles em tinta ou em Braille, dadas as suas devidas especificidades. Levantamos novamente os questionamentos: será que o advento das tecnologias, mais especificamente do computador, é o motivo de levar a uma suposta diminuição do número de usuários do Braille? Da mesma maneira que videntes convivem agora com o papel e o digital, o mesmo não está acontecendo com os/as cegos/as?

Assim como passamos do pergaminho ao livro impresso, encontramos-nos no caminho do impresso ao digital. Os novos rumos que esse caminho irá tomar vêm construindo-se no decurso da história da leitura e da escrita da humanidade. Entendemos que a grande questão reside não em uma oposição entre o Braille e o computador, na sensação de que um se sobreponha ao outro ou na extinção do Braille pelo fato de os usuários deixarem de usá-lo por conta das TICs, mas no fato de questionar o motivo do acesso ao Braille ainda ser tão caro, tão difícil e tão inacessível às pessoas que dele necessitam.

Luzia também aponta alguns aspectos como características intrínsecas ao Braille, por exemplo, o seu alto custo e a dificuldade de acesso aos livros nesse suporte. É como se o problema fosse algo próprio ao Braille, quando entendemos que seja uma questão de falta de interesse político e desrespeito às múltiplas maneiras que os indivíduos com DV têm em escolher o suporte que melhor se adéque às suas necessidades. Luzia transfere para o Braille uma problemática do governo e de suas políticas públicas.

Se a oposição aparece nos termos acima apresentados, ainda na mesma entrevista, ao pedir para que a informante falasse como era a sua relação com o computador, ela se refere a esse artefato e ao Braille como meios que a possibilitaram voltar a ter contato com e a sentir-se dentro da sociedade:

[...] Você se sente de novo capaz, você volta a ter as suas vontades, os seus desejos, as suas escolhas, entendeu? Você se sente mais, não só com o computador, eu digo em geral mesmo com o Braille, com tudo, você volta a se sentir uma pessoa dentro da sociedade, né, [...] dessa questão da aproximação do cego com a sociedade em geral. (LUZIA)¹⁸⁸.

¹⁸⁸ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada em Fortaleza em 13 dez. 2011.

Braille e computador aparecem aqui intervindo na construção de um “texto de capacitação identitária”. Na realidade, quando falamos sobre esse “texto”, é importante ressaltarmos que não são simplesmente os artefatos por eles mesmos que irão trabalhar nessa construção: “[...] são as práticas sociais que atribuem significados e conduzem a efeitos e não o canal em si mesmo” (STREET, 2012a, p. 74). Acrescentando mais um aspecto ao que Street nos expõe, afirmamos que são os ordenamentos entre os modos, meios e atividades corporais que se estabelecem entre ser humano e artefatos, nas práticas sociais em que estão situados/as, e os significados construídos/atribuídos a esses ordenamentos que propiciam “a afirmação das possibilidades das pessoas cegas” em seus engajamentos, de maneira autônoma, nas práticas de leitura e de escrita. Daí insistirmos reiteradamente na defesa pelo respeito à diversidade dos letramentos das pessoas com deficiência visual.

Nessa perspectiva, acreditamos que a construção do mosaico sobre os letramentos dos/as participantes de nossa pesquisa torna-se ainda mais rica ao voltarmos a atenção para as experiências de Nina:

Nina: [...] eu estava até brincando com a minha mãe nesses dias, dizendo que eu era uma cega criada no mundo de gente que enxergava, porque a gente não teve acompanhamento, como eu disse, de infância, como muitos tiveram, a gente não teve esses acompanhamentos que muitos cegos têm.

Pesquisadora: Sim, aí você disse que foi uma cega, mas criada...

Nina: É, com esses padrões, né, de gente que enxerga, entre aspas. (NINA)¹⁸⁹.

Retomando o que apresentamos acerca da participante no Capítulo 5, encontramos algumas explicações para as várias dificuldades com as quais ela se deparou ao utilizar os suportes para o contato (formal) com a leitura e com a escrita em suas práticas escolares.

Nina não podia ler e escrever utilizando os meios dos/as videntes, dado o comprometimento que sua visão já apresentava, nem aceitava a utilização de artefatos que caracterizam a escrita e a leitura de pessoas com DV. Esse fato demonstra que, ao falarmos sobre o letramento de pessoas cegas, há uma série de questões que influenciam na maneira como eles e elas escolherão vivenciar as suas atividades de leitura e de escrita. Vejamos que, embora Nina conheça o Braille e o código alfabético em tinta, atualmente suas práticas de letramento centram-se no acesso à informação por meio do computador. Devido aos contatos iniciais não muito felizes com esses dois meios, à maneira como a família concebeu a sua deficiência visual, à “criação como cega em um mundo de gente que

¹⁸⁹ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada em Fortaleza em 23 mar. 2012.

enxergava”, além do comprometimento de sua visão, eles (sistema alfabético em tinta e sistema Braille) não aparecem atualmente como uma opção para as suas práticas de letramento.

Chamamos a atenção para esse fato no intuito de mostrar que existe toda uma contextualização, tanto no âmbito pessoal como no sociocultural, que conduz a pessoa com DV à escolha: do meio eleito para uso (levando-se em conta igualmente as práticas sociais em que está inserido/a), do modo como será utilizado e de quais atividades corporais serão empregadas. É também em virtude dessa contextualização que os/as participantes constroem seus posicionamentos, com base em ideologias pertinentes às suas *relações corpóreo-ambientais*.

Tendo essa perspectiva no horizonte de nossas reflexões, seguimos com a apresentação referente à maneira como Nina constrói os seus posicionamentos acerca da oposição Braille *versus* computador. Ao falar do acesso à comunicação via Braille, encontramos no texto de Nina, assim como no de Luzia, as atribuições desse sistema como se elas integrassem a constituição do Braille:

A questão do Braille é que tudo é muito difícil de comprar, achar, digitar. Manter uma impressora em Braille é cara, entendeu? [...] Com o computador, tudo é assim: na ponta do dedo, né. Posso entrar em um *site* e ler tudo. [...] Então, para mim, é muito melhor, fácil, rápido, prático mexer com o computador do que com o Braille. O Braille é muito difícil, essas coisas. Se talvez tivesse uma instituição que tivesse o Braille ali todo dia, talvez eu pegasse só por questão de não esquecer, entendeu? (NINA)¹⁹⁰.

Percebemos a atribuição de qualidades negativas ao Braille como algo intrínseco a ele e o conseqüente apagamento dos fatores sociais que dificultam seu acesso, bem como a permanência do alto custo dos instrumentos que permitem o contato com o sistema. Observemos que agora o estabelecimento de uma possível oposição entre Braille e computador não tem como propósito uma defesa e/ou exaltação do primeiro. Tal propósito encontra-se muito mais voltado para uma ênfase nas vantagens que o uso do computador oferece em comparação ao uso do Braille. Ainda que as defesas/preferências incidam sobre artefatos distintos (levando-se em conta os fatores implicados na construção da relação dos/as participantes com suas cegueiras), entendemos que elas (defesas e preferências) não alcançam uma dimensão reivindicativa mais abrangente, devido ao apagamento dos reais elementos sociais que constroem, mantêm e perpetuam uma *ordem visiocêntrica do discurso*.

¹⁹⁰ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada em Fortaleza em 23 mar. 2012.

A ênfase nas vantagens do computador em face do Braille volta a ser mencionada quando Nina discorre, em uma das entrevistas, a respeito do contato com a leitura e com a escrita mediante o computador. Caracteriza esse contato como uma forma de comunicação mundial muito abrangente, a qual permite o contato com várias pessoas, sem limites de tempo e de espaço, e que apresenta a vantagem da rapidez e da praticidade. Ilustra essa caracterização por meio de uma prática social em que está situada:

Nina: Então, tem essa questão da praticidade, agilidade, alcance. Eu tenho amigas na Itália com as quais converso. Se eu fosse mandar uma carta em Braille, acho que, sei lá, quanto tempo ia demorar para chegar lá? E, quando chegasse, elas ainda iam ter que achar alguém que lesse para elas, né? Já no computador, eu mesma diretamente escrevo o conteúdo, escrevo em italiano, já mando e já tenho a resposta, às vezes, imediata ou no outro dia.

Pesquisadora: Hunrum! Então, para ti, o significado da leitura e da escrita por meio do computador é...

Nina: É praticidade, é abrangência, digamos. (NINA)¹⁹¹.

Ainda que em dados momentos aponte para algumas inconveniências advindas do uso do computador, Nina marca sua preferência por ele, relacionando-o à praticidade, rapidez, dinamicidade e autonomia, atributivos estes que ela não vem a contemplar em seu contato com o Braille, o que não significa que o seu posicionamento sobre o computador estabeleça-se da mesma maneira como os/as participantes do primeiro grupo constroem seus posicionamentos de defesa sobre o Braille. A apresentação desses atributivos como elementos a partir dos quais Nina realiza a comparação entre Braille e computador não entra no mérito de uma defesa desse último como suporte que caracterizaria/identificaria o letramento de pessoas cegas. A comparação aqui se estabelece com o fito de apresentar mais alguns dos motivos que levam Nina a optar, quase que exclusivamente, pelo computador.

Levando em consideração o que expusemos no Capítulo 5 sobre Nina e sua relação com a cegueira e com o Braille, entendemos que, além de todas as vantagens que ela enumera para explicar a sua opção pelo uso do computador, existe também o fato de ele não se constituir nem ser representado e/ou identificado como um meio/um artefato que, de maneira singular e própria, pertença a uma comunidade de pessoas cegas, algo que encontramos no sistema Braille. Embora este possa ser utilizado tanto por cegos como por videntes, foi um sistema projetado e criado (por uma pessoa com DV) para os indivíduos com deficiência visual; algo distinto do que ocorre com o computador. Com ele, Nina diz conseguir estar “[...] mais ou menos no mesmo pé que os outros, que as outras pessoas”.

¹⁹¹ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada em Fortaleza em 17 set. 2012.

A relação com o computador proporciona à informante a construção de um “texto de capacitação identitária” por meio do qual não se faz premente sua afirmação como pessoa com deficiência visual. Algo que observamos acontecer na maneira como os/as participantes do primeiro grupo representam e identificam a relação com o uso do Braille em suas atividades de leitura e de escrita. Ao falar sobre a mudança de sua relação com essas últimas, Nina assim se posiciona:

Nina: Eu acho que era um dos dos motivos que eu achava tão enfadando, porque era só aquela coisa de colégio, colégio, colégio, colégio, não podia ler sobre outra coisa.

Pesquisadora: Aí você falou: ‘Hoje em dia, é boa!’. O que foi que fez ficar boa essa tua relação?

Nina: Foi a mudança do... [risos] a mudança do Braille para o computador, né? (NINA)¹⁹².

Uma possível oposição entre Braille e computador aparece antes como uma maneira de explicar e marcar a sua preferência pelo uso do último do que como uma defesa pela utilização deste artefato, na perspectiva dos posicionamentos que encontramos nas falas dos/as participantes do primeiro grupo a favor e em defesa do Braille.

Mesmo marcando sua preferência pelo uso do computador e levando-se em conta a narrativa que temos de Nina sobre a difícil relação com o Braille, a complementaridade entre esses dois artefatos é vista por ela como necessária e importante para os letramentos das pessoas cegas. Quando conversávamos sobre a acessibilidade de leitura e de escrita, um dos pontos que Nina levanta diz respeito à convivência harmônica entre o Braille e o computador:

[...] o acesso mesmo às tecnologias, principalmente porque, como eu disse à senhora, é mais rápido, é bem mais rápido. E, também, para que *os cegos não fiquem alunos, entre aspas, sem identidade de letramento*, sem o Braille, isso em paralelo, entendeu? Eu acho que o computador e *o Braille podem caminhar muito bem juntos. Entendeu? Não precisa ser só Braille, ou não precisa ser só computador, podem caminhar juntos*. Entende? (NINA, grifo nosso)¹⁹³.

A complementaridade entre eles é também manifesta no texto de Nina quando de nossa conversa referente ao letramento de pessoas com deficiência visual:

Eu acho que seria similar ao letramento de uma pessoa com visão normal, só que as formas *do* indivíduo com deficiência visual obter a escrita e a leitura que seriam diferentes. Poderiam ser voltadas para o Braille, né? Para o Braille e para o computador, ou somente para o computador. Porque eu tenho amigos que são cegos que só sabem usar somente o computador, que somente sabem usar a

¹⁹² Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada em Fortaleza em 17 set. 2012.

¹⁹³ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada em Fortaleza em 23 mar. 2012.

reglete e que usam os dois, entendeu? Depende muito da infância, de como esse aluno foi introduzido na escola, entendeu? (NINA)¹⁹⁴.

Faz-se necessário observarmos ainda que Nina refere-se à leitura e à escrita por meio do Braille como uma complementaridade que se associa a uma “questão de identidade”. Ela atribui a importância do Braille a dois fatores: à identidade e à possibilidade de possuir uma alternativa de escrita:

Nina: E talvez, se eu tivesse me dedicado mais quando eu era pequena, tivesse uma maior agilidade no Braille, talvez utilizasse mais hoje em dia.

Pesquisadora: Hunrum! Isso seria importante para ti?

Nina: Sim.

Pesquisadora: Por quê, Nina?

Nina: Porque, como eu disse para a senhora, *tem a questão da identidade, né?*

Pesquisadora: Hunrum!

Nina: E seria um recurso de outra forma, por exemplo, sei lá: o computador acabou a bateria, pifou, que seja: ‘Ah não, então eu pego a reglete e escrevo igualmente rápido sem necessidade do computador’, *seria uma alternativa de escrita*. (NINA, grifo nosso)¹⁹⁵.

É importante observar que, ao falar sobre a importância da utilização do Braille, Nina não faz menção a uma possibilidade de contato direto com a leitura e com a escrita, tampouco associa essa importância a um possível contato com as normas e as prescrições linguísticas. Na realidade, não só no fragmento exposto, mas em todos os dados de Nina, não encontramos tais associações. Com base nesse fragmento de seu texto, bem como em outros momentos (sobre os quais discorreremos no capítulo subsequente) nos quais Nina fala sobre a utilização do Braille como um posicionamento identitário de uma maneira de ser e de identificar-se como pessoa cega, entendemos que sua resistência em utilizar esse sistema relaciona-se ao que Martins (2006, p. 150) denomina, em suas análises sobre a bengala branca, como uma:

[...] interiorização dos referentes de incapacidade e infortúnio detidos nas concepções socialmente disseminadas acerca da cegueira. Quando procurei compreender em que medida as representações incapacitantes acerca da cegueira aportavam nas vivências das pessoas cegas, verifiquei, na inibição ou na resoluta recusa em utilizar a bengala branca por parte de alguns indivíduos, a mais expressiva demonstração da dificuldade de que se pode revestir o confronto com as construções culturais hegemônicas constituídas em torno da cegueira.

Os usos da bengala e do Braille representam e identificam as *relações corpóreo-ambientais* da pessoa cega em seu processo de interação com o meio ambiente. Dessa forma, relacionar-se com esses artefatos constitui-se, discursiva e corporalmente,

¹⁹⁴ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada em Fortaleza em 17 set. 2012.

¹⁹⁵ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada em Fortaleza em 17 set. 2012.

como uma afirmação/demarcação identitária de uma comunidade, algo que parece fugir aos ensejos de Nina, pelo que ela nos relata quanto ao início e ao desenvolvimento de seu percurso com a cegueira.

Com as devidas especificidades, ao seguirmos a apresentação com Diego, perceberemos em seus textos pontos de congruência com a maneira como Nina representa a relação entre Braille e computador. Assim como faz essa participante, a comparação que se estabelece entre os dois artefatos tem o intuito de mostrar os motivos que levam Diego a optar pelo uso do computador como instrumento preferencial e exclusivo de suas práticas de letramento.

Quadro 11 – Os contrapontos que Diego expõe sobre sua relação com o sistema Braille e o computador

CONTRAPONTO NA RELAÇÃO ENTRE BRAILLE E COMPUTADOR	
<ul style="list-style-type: none"> - Percebe que o Braille é, sim, importante, mas, ao ingressar na universidade, sentiu que tinha que fazer uma opção entre o Braille e o computador. Opta pelo último, pois sente que o Braille não “seria sua porta de entrada para nada”; - Abandonou o Braille com pesar, quando percebeu que era mais fácil incluir-se por meio do computador do que pelo sistema Braille; - Sente o Braille como algo supérfluo para a sua vida, uma vez que já tinha sido alfabetizado em tinta e, em grande parte de suas práticas, não encontrava o Braille. Caso percebesse um uso relativamente frequente desse sistema, iria disciplinar-se para melhor aprendê-lo. Percebe o computador como um artefato de maior funcionalidade para a sua vida. 	<ul style="list-style-type: none"> - Após o advento da cegueira, tanto o Braille como o computador surgem em sua vida como artefatos que promovem a liberdade. Entretanto, enquanto o Braille apresentou um declive, o computador manteve-se numa constante; - O computador oferece possibilidades de comunicação e de exercício laboral que não encontrou no Braille, em virtude do pouco uso desse último nas atividades em que estava situado. Com o computador, é possível comunicar-se com todo mundo; o que não acontece com o Braille; - Encontrou no computador uma liberdade não possível com o Braille; - Ao passo que o Braille é algo fechado, inclusive em sua estrutura, o computador, por outro lado, significa comunicação em rede; - A troca do Braille pelo computador significou uma transcendência em sua vida.

Fonte: Elaboração própria (2015).

Não interpretamos tais contrapontos como uma maneira de exaltar e/ou defender a existência e a permanência do computador na vida das pessoas cegas a partir de uma oposição ao Braille. Diego simplesmente nos aponta, levando em conta suas experiências com o Braille, com o computador e com sua cegueira, as razões para optar pela utilização de um em detrimento do uso do outro. Esse quadro contrapõe-se, por sua vez, ao que analisamos sobre as oposições entre o Braille e o computador observadas nos textos dos/as participantes do primeiro grupo. Assim como Nina, a opção de Diego pelo computador não o impede de falar acerca da complementaridade entre os dois artefatos.

Quadro 12 – A relação de complementaridade que Diego estabelece entre o sistema Braille e o computador

POSICÕES SOBRE A RELAÇÃO DE COMPLEMENTARIDADE ENTRE O BRAILLE E O COMPUTADOR
<ul style="list-style-type: none"> - Braille e computador como artefatos complementares, uma vez que o primeiro oferece a possibilidade de sistematização da língua escrita, enquanto o computador liga a uma cultura nova; - A pessoa com deficiência visual tem que ter contato com o instrumento que lhe possibilitar entrar em contato com a comunicação, seja o Braille ou o computador. A utilização do Braille, por exemplo, é muito válida para a pessoa cega que está aprendendo línguas estrangeiras; - Com certeza, o Braille acrescentou-lhe coisas novas; se não tivesse travado contato com ele, não poderia emitir com propriedade suas opiniões a respeito dele. A experiência com o Braille foi importante, mas com o computador sua experiência é mais pragmática.

Fonte: Elaboração própria (2015).

Para Diego, o Braille aparece, pois, como um instrumento que não proporciona a sua inclusão na sociedade, ao passo que, com o computador, essa inclusão se concretizaria. Observemos que a “[...] interiorização dos referentes de incapacidade e infortúnio detidos nas concepções socialmente disseminadas acerca da cegueira” (MARTINS, 2006, p. 150) associa-se ao Braille no texto de Diego. Na perspectiva e experiência de Diego, trata-se de um sistema que “[...] não ia ser a sua porta de entrada para nada”. Mais uma vez, encontramos a isenção da sociedade no momento em que Diego associa como características intrínsecas ao Braille: não ser um instrumento que proporciona inclusão; não ser porta de entrada para nada; não ser utilizado em todo canto; ser indisponível na maioria dos lugares que frequenta; não proporcionar um pleno exercício laboral e uma liberdade de escrita; e ser fechado à possibilidade de comunicação. É como se essas questões formassem parte da constituição do sistema Braille, e não da organização de uma sociedade ainda firmemente calcada em sólidas *centralidades corpóreo-discursivas dominantes*, tais como a *ordem visiocêntrica do discurso*.

Em uma ponta extrema aos textos das primeiras participantes apresentadas ao início deste capítulo, finalizamos este momento com a presença de Tito. Levando em conta o que apresentamos no Capítulo 5, Tito é o único informante que não chegou a estabelecer nenhum tipo de contato com o Braille. Com o advento da cegueira em sua vida, o computador é o artefato que lhe viabilizará a volta a um contato independente com a leitura e com a escrita. Em um movimento muito parecido ao que encontramos no participante anterior, quando Tito fala sobre o Braille e o computador, em nenhum momento centra-se em uma oposição entre esses artefatos. Ao colocá-los em contato, o intuito argumentativo é mostrar os motivos para a não utilização do Braille:

Quadro 13 – Motivos que Tito apresenta para a não utilização do Braille

CONTRAPONOS NA RELAÇÃO ENTRE BRAILLE E COMPUTADOR
<ul style="list-style-type: none"> - Sabe que teria condições de aprender o código Braille, mas seria um aprendizado em que, para a sua realidade de vida e por conta de dificuldades pessoais, não via perspectivas. Por essa falta de perspectiva e levando em conta suas necessidades de uso da leitura e da escrita, decidiu deixar o Braille de lado e “investir tudo em computação”; - A falta de perspectivas com o Braille reside no fato de ser um sistema que o ajudaria apenas em algumas atividades, como fazer anotações breves, escrever um bilhete ou colocar a legenda em um CD. São situações que o Braille o ajudaria, mas não são primordiais; - O Braille não lhe proporciona a realização de atividades mais complexas de maneira acessível, por exemplo, o preenchimento de um diário de classe. Com o computador, ao trabalhar com programação, poderia proporcionar acessibilidade a situações como essa.

Fonte: Elaboração própria (2015).

Assim como observamos nos quadros 11 e 12, que tratam dos pontos e contraponos que nos apresenta Diego, encontramos também em Tito um movimento argumentativo que se centra não em uma oposição entre Braille e computador, mas na construção de suas justificativas para a utilização exclusiva deste ao invés daquele. Em Tito, essa escolha pessoal não é impeditiva de que apresente um posicionamento sobre a importância da relação complementar que pode existir entre esses dois artefatos. Nessa apresentação, encontramos inclusive uma ênfase na importância do Braille; algo já observado quando comenta sobre o letramento de pessoas com DV:

Opa, Bia, letramento de uma pessoa com deficiência visual passa por algumas interações, como é a questão do Braille para quem é alfabetizado em Braille. Não foi o meu caso, mas, para quem foi alfabetizado em Braille, penso que o primeiro momento de letramento seja através do Braille. (TITO)¹⁹⁶.

O quadro adiante mostra-nos como Tito concebe essa complementaridade.

Quadro 14 – A relação de complementaridade que Tito estabelece entre o sistema Braille e o computador

POSIÇÕES SOBRE A RELAÇÃO DE COMPLEMENTARIDADE ENTRE O BRAILLE E O COMPUTADOR
<ul style="list-style-type: none"> - O computador trouxe novas viabilidades para o Braille. Por exemplo, a maioria dos livros em Braille, hoje em dia, é produzida por meio dessa nova via. Além disso, os programas computacionais trouxeram a possibilidade de comunicação entre pessoas cegas e videntes; - Em sua convivência com outras pessoas cegas, percebe que há aquelas que, mesmo usando o Dosvox ou os leitores de tela, preferem, em algumas situações, ler em Braille; - Para a alfabetização de crianças cegas, o Braille é primordial; - Não entende o motivo de o governo brasileiro marginalizar o sistema Braille. A leitura de material digitalizado, leitores de tela e Dosvox é muito importante. No entanto, a alfabetização de crianças cegas tem que acontecer por meio do Braille; - Para a pessoa cega, o Braille é a primeira interação com a leitura e com a escrita pelo fato de a criança cega não possuir outro parâmetro para o processo de alfabetização que não seja o Braille; já para pessoas que perdem a visão paulatinamente, o Braille ou quaisquer outras maneiras que a coloquem em contato com a informação podem ser utilizados.

Fonte: Elaboração própria (2015).

¹⁹⁶ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada em Fortaleza em 25 out. 2012.

Para finalizarmos, a partir da ideia de Tito, quem afirma que “[...] os programas de computadores trouxeram uma coisa: que foi a comunicação entre pessoas cegas e pessoas videntes”, propomos algumas ponderações reflexivas, assim como o fizemos sobre o sistema Braille. Nesse fragmento do texto de Tito, pode-se dizer que encontramos um ponto comum de contato entre os múltiplos posicionamentos de nossos/as participantes quanto às representações referentes ao computador nas práticas de letramento das pessoas com deficiência visual. Acerca dessa comunhão identificada nos textos dos/as informantes, algumas pontuações fazem-se necessárias, as quais teceremos no item seguinte, pertinente às conclusões sobre este capítulo.

6.3 Encarando os múltiplos letramentos: para além de oposições

Ainda que defendamos a importância da relação entre o Braille e o computador, em uma perspectiva de respeito e integração entre os múltiplos letramentos, entendemos que se faz necessária uma reflexão crítica sobre como e até que ponto as TICs (em especial o computador) vêm ajudando e transformando, de fato, a vida das pessoas com deficiência. Que outras perspectivas e cenários podemos encontrar além ou sub-reptícios a essa celebração entusiasta das tecnologias? O apoderamento desses artefatos pelas pessoas cegas, por exemplo, tem realmente contribuído para a (re)organização de *centralidades corpóreo-discursivas dominantes* e para a desnaturalização de discursos que tanto constroem como são construídos por essas centralidades?

Na trilha desses questionamentos, lançamos uma reflexão sobre a utilização do computador pelas pessoas com deficiência visual. Indiscutível é o fato de que os computadores, por meio dos leitores, trazem possibilidades e perspectivas extraordinárias de acesso à comunicação até então inexistentes na história da leitura e da escrita das pessoas com DV. Chamamos a atenção, no entanto, para o fato de que essa possibilidade de comunicação mais ampla e irrestrita entre cegos e videntes só ocorre a partir do momento em que o sistema alfabético em tinta tem a possibilidade (através do processo de leitura do que se encontra na tela de um computador por intermédio de vozes sintéticas) de intermediar essas relações.

O processo de interação referente à leitura e à escrita entre cegos e videntes permanece em um sistema – o código alfabético em tinta – que tem a visão como centro. Não estamos negando as vantagens e os benefícios dos computadores e, mais

especificamente, dos leitores de tela, mas apenas constatando o fato de que é a visão quem guia o processo entre cegos e videntes. É a visão que permanece como centro, ainda que tenhamos o modo auditivo fazendo a ponte entre o que se encontra registrado na tela do computador e o cego. Lembremos que um sistema específico, o Braille, já havia sido criado para a possibilidade de comunicação entre cegos e videntes, mas o centro estava voltado para o tato. Por meio do Braille, não há a contemplação do modo visual; trata-se de um sistema que se destinou muito mais à possibilidade de inserção “oficial” dos cegos no mundo letrado do papel que de um instrumento viabilizador de interações em larga escala entre cegos e videntes. Claro está que essas interações em larga escala serão indiscutivelmente mais bem viabilizadas com o advento do computador e da internet.

O cerne para o que queremos apontar e constatar reside no fato de que é um discurso visiocêntrico quem rege, de maneira hegemônica, não nos enganemos, a dinâmica das relações entre cegos e videntes quando estamos nos referindo às trocas de informações escritas no mundo das TICs. Acreditamos que apontar essas dinâmicas, com o intuito de desvelar as relações assimétricas sub-reptícias e, muitas vezes, (in)visíveis que as sustentam, apresenta-se como uma maneira de “des(in)visualizar” a cegueira, viabilizando a promoção de *todos os sentidos*¹⁹⁷ que permitam tanto a construção de múltiplos “textos de capacitação identitária” como a desconstrução “dos referentes de incapacidade e infortúnio detidos nas concepções socialmente disseminadas acerca da cegueira”.

¹⁹⁷ Ao colocar “todos os sentidos” em itálico, fazemos a fim de atentar para uma dupla menção que tecemos em nosso texto. Referimo-nos tanto a todos os sentidos que compõem a experiência corporal dos seres humanos como ao nome do programa do colega Henrique Beltrão, que há 10 anos irradia-se pelos ares cearenses por meio da Rádio Universitária FM. Henrique Beltrão, em seu poético trabalho de João-de-barro, revela-nos a cada programa, ao compasso de uma cultura de paz, os mil cantos e encantos contidos na beleza que constitui a pluralidade humana em todos os seus sentidos.

7 REPRESENTAÇÕES DE LETRAMENTOS SITUADOS NOS DISCURSOS DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL: A ACESSIBILIDADE EM FOCO

Nos capítulos anteriores (5 e 6), buscamos apresentar uma discussão sobre os letramentos de pessoas com deficiência visual (DV), mostrando, respectivamente: quem são esses indivíduos, quais são os seus letramentos e qual a faceta múltipla que os caracteriza. Nessa discussão, procuramos destacar as posições dos/as participantes a respeito dos artefatos que viabilizam suas atividades de leitura e de escrita. No capítulo que ora apresentamos, seguimos abordando sobre os posicionamentos dos/as informantes em relação a seus artefatos, mas agora sob a perspectiva de como percebem e sentem o acesso a eles nos letramentos em que estão situados/as.

Para esse fim, valemo-nos das representações discursivas dos/as participantes quanto aos letramentos que conformam suas vivências, ao tratarmos temas acerca dos seguintes aspectos em nossas entrevistas: a pessoa com deficiência visual e a acessibilidade de leitura e escrita; a acessibilidade de leitura e de escrita; e a atual política de inclusão. É importante mencionar, no entanto, que a questão da (falta de) acessibilidade não se restringiu a discutirmos especificamente esses temas; ela esteve presente ao conversarmos sobre outros assuntos durante entrevistas e observações participantes.

Nosso intuito, ao fecharmos a parte analítica da tese com um capítulo que aborda o tema da (falta de) acessibilidade a partir do enfoque das pessoas que vivenciam essa experiência em seus corpos, reside em finalizarmos temporariamente a construção de nosso mosaico com uma peça que já não pode estar ausente no futuro dos estudos do letramento¹⁹⁸, tampouco na conjuntura atual desses estudos.

7.1 Representações dos letramentos situados e a conformação à *ordem visiocêntrica do discurso*

Nesta seção, investigamos a representação discursiva conformativa dos/as participantes em relação à *ordem visiocêntrica do discurso* nos letramentos em que estão situados/as, com base em análises nas quais nos valem da Metafunção Ideacional de Halliday e Matthiessen (2004, p. 59, tradução nossa), em que “[...] a oração apresenta-se como uma representação de algum processo de experiências humanas em curso”. Ou seja, “[...] a oração é

¹⁹⁸ Fazemos referência aqui ao livro *The future of literacy studies* (2009), organizado por Mike Baynham e Mastin Prinsloo.

estruturada para representar as experiências dos indivíduos, como estes vêem o mundo” (ANDRADE; TAVEIRA, 2009, p. 54). Investigar a representação discursiva significa, pois, dizer que nos centraremos no significado representacional, o qual está atrelado ao momento do discurso como representação de aspectos do mundo (FAIRCLOUGH, 2003). Fairclough (2003, p. 124, tradução nossa) entende os discursos como:

Maneiras de representar aspectos do mundo – os processos, as relações e estruturas do mundo material, do ‘mundo mental’ dos pensamentos, sentimentos, crenças, e assim por diante, e o mundo social. Aspectos particulares do mundo podem ser representados diferentemente, então nós estamos geralmente na posição de ter de considerar a relação entre diferentes discursos. Diferentes discursos são diferentes perspectivas do mundo e são associados com as diferentes relações que as pessoas têm com o mundo, as quais, por sua vez, dependem de suas posições no mundo, suas identidades sociais e pessoais e das relações sociais que são estabelecidas com outras pessoas.

Enquanto nos capítulos anteriores (5 e 6) nossas reflexões detiveram-se a um contexto mais amplo (o de cultura), no tocante às representações das pessoas com deficiência visual sobre as práticas de letramento em que estão situadas, neste capítulo, nossa atenção volta-se para o contexto mais imediato dessas representações, o de situação. Desenvolver uma perspectiva mais detida sobre o contexto imediato (o de situação) da Metafunção Ideacional significa dizer que analisaremos o elemento contextual campo, o qual “[...] abarca os acontecimentos sociais, as atividades” (SILVA, 2008, p. 25).

De posse desses esclarecimentos, é importante ainda salientar que a apresentação dos contrapontos seguirá a mesma sistemática que adotamos nos Capítulos 5 e 6, o que significa dizer que desenvolveremos as análises sobre cada um/a dos/as participantes, mostrando tanto suas conformações quanto suas reivindicações à *ordem visiocêntrica do discurso*.

Começemos com dois fragmentos que selecionamos das entrevistas com Liana, nos quais ela aborda, em primeiro lugar, a sua dificuldade em conseguir materiais que atendessem às necessidades de seus estudos e, em segundo lugar, a concepção que tem sobre algumas pessoas com DV na relação que elas estabelecem e desenvolvem com a leitura e com a escrita.

Excerto (1) – Liana: Bia, assim, eu nunca tive dificuldade com essa questão de material. Porque (1) *eu sempre fui muito, muito, nojenta*, tipo, se eu não achava num canto, eu ia atrás noutro canto, nem (2) *eu nunca tive um itinerante*; até hoje ainda chama de itinerante, né? (2) *Eu nunca tive um itinerante que me batesse todo o meu material entendeu?* Eu escolhia, na minha época já era assim, *eu escolhia quatro disciplinas para ter em Braille e*, (3) *com o resto, eu me virava*.

Pesquisadora: Aí esse se virar, como é que tu fazia?

Liana: *Aí aí era me virar mesmo*, era pegar a xerox, estudar com meus colegas, era [...] *Aí assim até a minha 8ª série* [atual 9º ano], *assim eu acho que foi mais na base do ‘me ajuda’ mesmo [...]*. (LIANA, grifo nosso)¹⁹⁹.

¹⁹⁹ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada em Fortaleza em 13 dez. 2011.

Nesse fragmento, observemos que Liana, em vez de questionar ou denunciar a deficiência da escola em proporcionar-lhe os materiais adequados e necessários (Por que ela só poderia escolher quatro matérias para serem transcritas para o Braille? Como ficaria sua aprendizagem com relação aos demais conteúdos?), ela adota a lógica do “eu me viro”. Liana traz para ela a responsabilidade da falta de materiais em Braille, isentando toda uma estrutura conjuntural em que está situada. Isso pode ser observado nas análises que apresentaremos a seguir sobre três orações que selecionamos do excerto anterior.

(1) Eu	sempre	fui	muito, muito,	nojenta
Portador	Elemento circunstancial de localização (tempo)	Processo relacional atributivo (intensivo)	Elemento circunstancial de modo (gradação)	Atributo

(2) Eu	nunca	tive	um itinerante	que me batesse todo [...]
Possuidor	Elemento circunstancial de localização (tempo)	Processo relacional atributivo (possessivo)	Possuído	Oração complexa

Nessas duas orações, observemos que as representações que Liana constrói para si – (1) ser nojenta e (2) não ter um itinerante que lhe batesse todo o material de que necessitava – constroem-se por meio de processos relacionais atributivos que a caracterizam como portadora (ou não) de atributos os quais a representam como alguém persistente e independente, que toma para si responsabilidades as quais, acreditamos, poderiam e deveriam ser divididas com outras instâncias. Reforçam essas representações os advérbios modais de tempo “sempre” e “nunca”, os quais não deixam margem para graus intermediários entre os polos positivo e negativo²⁰⁰ e, dessa maneira, contribuem para a modalidade categórica que assumem as orações. Na terceira oração selecionada, a persistência e a independência a que nos referimos condensam-se no processo material “virar-se”:

(3) Com o resto,	eu	me virava ²⁰¹
Elemento circunstancial de acompanhamento	Ator	Processo material (grupo verbal intransitivo)

De acordo com Halliday e Matthiessen (2004), os tipos de fazer que se encontram nas orações materiais podem dividir-se entre criativos ou transformativos, levando-se em conta também a intransitividade e a transitividade das orações. Na oração criativa, “[...] o resultado é a vinda à existência do Ator (‘intransitivo’) ou da Meta (‘transitivo’). O resultado é, assim, o

²⁰⁰ “Sempre” e “nunca” são polos antípodas; estão, respectivamente, nas extremidades positiva e negativa.

²⁰¹ É possível compreender melhor a classificação de “o resto” como um elemento circunstancial de acompanhamento, quando apresentamos essa mesma oração na seguinte ordenação: “Eu me virava com o resto”.

próprio participante, e não existe nenhum elemento separado na oração que represente o resultado” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 184-185, tradução nossa). Na oração “transformativa”, por sua vez, “[...] o resultado é a mudança de alguns aspectos de um Ator (‘intransitivo’) ou Meta (‘transitivo’) já existente. [...] No caso limite, o resultado da fase final é manter as condições da fase inicial [...]” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 185-186, tradução nossa).

Tendo em vista esses dois tipos de fazer, classificamos o grupo verbal intransitivo “me virava” como um processo material do tipo transformativo. Com base nessa classificação, entendemos que o processo de transformar inicia-se e termina na própria Liana. É ela quem desfecha e encerra o processo de transformação, assim como é ela própria a transformação. É Liana, de acordo com sua representação, quem precisa transformar-se e realizar as *mudanças* no tocante ao ambiente em que está situada, e não o contrário, ou seja, o ambiente transformar-se para atender às suas demandas. O ambiente transforma-se somente até certo limite (ela precisava escolher, entre as suas disciplinas, quatro para que fossem traduzidas para o Braille), no entanto Liana é quem realiza as transformações do início ao fim.

Os esforços que fez e ainda faz para conseguir materiais de estudo são louváveis, mas a maneira como faz esses esforços, trazendo para si toda a responsabilidade, impede-a de ir contra as práticas hegemônicas de letramento em que se encontra situada, as quais se guiam por uma *ordem visiocêntrica do discurso*. Não negamos o impedimento visual de Liana, nem ela nega a sua deficiência visual, contudo, tanto dentro de um ponto mais amplo quanto de um mais imediato da questão em análise, nós entendemos que não se trata de uma deficiência da informante, mas de uma opressão pela deficiência (*disablement*), ou seja, de uma situação de deficiência à qual é submetida por conta de barreiras impostas pela sociedade. A contradição que encontramos na fala de Liana é que ela mesma (re)produz, sem questionar, uma *ordem* que a oprime. O que a participante faz é acomodar-se (utilizamos o processo acomodar no sentido de tentar moldar-se ao que está imposto) a uma ordem hegemônica vigente.

A respeito do segundo fragmento que escolhemos, voltamos a perceber essa acomodação à *ordem visiocêntrica do discurso*:

Excerto (2) – [...] poucos chegam na faculdade porque querem mesmo, eu não acho que isso seja culpa do governo, não sei que, por eles mesmos, (4) *muitos escrevem mal não só português, não só espanhol, não esquecendo da língua, mas...* (4) *muitos escrevem mal*. Você pega a redação de um aluno do ensino médio cego e de um vidente, a do vidente vai ter bem menos erro do que a do cego. (5) *O pessoal tem muita preguiça de ler*, (6) *são muito acomodados*, muito, muito, você pegar um doido assim que nem eu e o Ricardo é meio difícil. Porque (7) *normalmente o povo é muito parágrafo*. [...] Eles não estão nem aí para ler. A maioria, não todos, mas a maioria. Então (8) *é uma questão, é uma questão cultural* mesmo que eu acho que só vai

conseguir mudar com o tempo [...] Eles mesmo ainda têm aquela barreirinha besta de dizer assim ‘Não, eu não tenho livro em Braille, eu não vou’. Eu vou, olhe, se eu quiser ler, eu quero lá saber, (9) *eu compro o livro, escaneio e faço qualquer coisa para chegar nele e ler de algum jeito, entendeu?* (LIANA)²⁰².

Há nesse excerto pontos que mereceriam comentários, tais como: a associação do Braille à possibilidade de uma escrita correta (Braille como meio que possibilita uma inserção no letramento autônomo) e a comparação entre videntes e cegos no que diz respeito a erros de escrita (comparação entre cegos e videntes a partir de concepções do letramento autônomo). Vamos nos centrar, porém, levando em consideração que essas questões já foram exploradas no capítulo precedente, na representação discursiva de Liana, fundamentada no pressuposto de que as pessoas com DV escrevem mal, são acomodadas e leem pouco.

Nas orações 4 e 9, encontramos o processo material “escrevem” na primeira e “compro”, “escaneio” e “faço” na segunda. Na oração 9, se os processos materiais que Liana escolhe representam, mais uma vez, sua iniciativa e persistência dentro do contexto em que está situada, o uso do processo material “escrevem”, para descrever a ação das pessoas com DV, encontra-se relacionado à uma circunstância que expressa uma má qualidade:

(4) Muitos	escrevem	mal
Ator	Processo material (grupo verbal intransitivo)	Elemento circunstancial de modo (qualidade)

Atentemos ainda para o fato de que a representação das pessoas com DV realiza-se por meio do indefinido “muitos”, o qual, embora não expresse o número concreto de pessoas cegas que escrevem mal, enfatiza que se trata de uma quantidade expressiva de pessoas cegas que “escrevem mal”, reforçando a base do julgamento implícito de Liana.

Entre as orações 4 e 9, percebemos a construção de uma oposição que representa o processo material (“escrevem”) dos “muitos” (cegos) como uma característica negativa que poderia ser substituída pelas ações proativas (“comprar”, “escanear” e “fazer”) de Liana.

Nas demais orações (5, 6 e 7), deparamo-nos com processos relacionais. Aqui também observamos uma construção opositiva. Enquanto os processos relacionais que aparecem no excerto 1 constroem a representação de Liana, baseada em características como a persistência e a independência, os processos relacionais do excerto 2, por sua vez, representam as pessoas com DV como acomodadas e sem iniciativa: (5) “O pessoal *tem* preguiça [...]”; (6) “[...] *são* muito acomodados”; (7) “O povo *é* muito parado [...]”.

²⁰² Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada em Fortaleza em 13 dez. 2011.

A preguiça, a acomodação e a estagnação, como atributos das pessoas com DV na opinião de Liana, são explicados por ela por meio de outro processo relacional, quando afirma, na oração 8, que “[...] é uma questão cultural”. Nessas três orações (5, 6 e 7), o uso dos verbos “ter” e “ser” no presente do indicativo realiza a modalidade categórica nas três proposições. Se a modalidade categórica indica uma alta afinidade de Liana com essas proposições, o uso de coletivos (“o pessoal”, “o povo”) exercendo a função de portadores abaixa a gradação do comprometimento da participante com essas proposições. Afinal, afinidade e comprometimento, de acordo com Fairclough (2001), embora de difícil separação entre um e outro, não necessariamente regularizam-se na medida do diretamente ou inversamente proporcional.

Nesse jogo de modalizações, as proposições categóricas: “a falta de interesse e comprometimento é uma cultura das pessoas com DV” e “as pessoas com DV escrevem mal” podem ser entendidas como pressuposições, uma vez que são tomadas por Liana como algo estabelecido. Algumas das implicações dessas pressuposições, na constituição ideológica das pessoas com DV, consistem nas reflexões que trazemos nos parágrafos que adiante, realizadas com base nas interpretações sobre o significado representacional das falas de Liana. Mais uma vez, ela traz para si toda a responsabilidade (tanto para si, como para as demais pessoas cegas), isentando uma sociedade estruturada em *centralidades corpóreo-discursivas dominantes* de quaisquer comprometimentos. É significativo dessa isenção de responsabilidades o seguinte posicionamento da informante: “[...] poucos chegam na faculdade porque querem mesmo; eu não acho que isso seja culpa do governo [...]”.

Liana tem a representação de sua deficiência visual localizada duplamente no espaço do privado. A deficiência é dela e a ela exclusivamente cabe gerenciá-la, não sendo de seu interesse apresentar/mostrar aos outros as dificuldades características/próprias concernentes a seu impedimento visual. Liana igualmente traz para a sua esfera particular (privada) responsabilidades que seriam da alçada do governo (do público). É ela quem deve ir atrás dos livros, é ela quem tem de digitalizar o seu material, é ela quem tem de se organizar para conseguir seu material de estudo. Identificamos aí a presença de uma das maneiras pelas quais se apresenta a intertextualidade no discurso: mediante a pressuposição.

O que percebemos aqui é a aceitação e a reprodução da pressuposição de que o indivíduo é o problema. De acordo com Diniz (2013, p. 247), tal concepção faz parte de uma história cultural na qual há 2.000 anos reitera-se que o indivíduo é o problema. A consequência perversa dessa afirmação é que os governos acabam por “[...] adiar grandes mudanças estruturais, que custariam dinheiro e focam no indivíduo. Um dos maiores problemas, é claro, é que curar os impedimentos significa erradicar as pessoas deficientes” (DINIZ, 2013, p. 247).

Ainda sobre as pressuposições, consoante Magalhães (2012, p. 42): “[...] são aspectos lingüísticos que devem ser ressaltados na relação histórica estabelecida entre os textos em um contexto social particular, na medida em que naturalizam determinadas associações”.

Um dos resultados dessa representação discursiva que Liana assume para si é proporcionar a tranquilidade e a permanência na inércia àqueles que deveriam assumir responsabilidades (governos com suas políticas públicas). Tal tranquilidade e inércia ocasionam às pessoas com DV uma carga injusta e desnecessária à sua condição de pessoa deficiente visual.

As representações que acima discutimos dialogam, em certa medida, com o que encontramos no terceiro excerto, retirado de entrevista com o participante Tito.

Excerto (3) – Bia, eu converso o seguinte: (10) *aqui no Ceará, as pessoas cegas elas são bem desorganizadas* e (11) *as organizações de pessoas cegas que tem aqui, na minha opinião, são todas debilitadas*. Porque tem muito... (12) *o assistencialismo é uma prática recorrente aqui no Ceará [...], esse projeto²⁰³ está morrendo e olhe lá se não já estiver bem, sei lá, para lá da sala de UTI [Unidade de Terapia Intensiva], por conta (13) *de as pessoas cegas simplesmente quererem uma coisa, na minha opinião, cômoda*. (TITO, grifo nosso)²⁰⁴.*

Nesse momento, Tito, assim como observamos com Liana no excerto 2, constrói sua representação sobre as pessoas com DV (orações 10 e 11) e sobre o contexto em que elas estão situadas (oração 12) por meio da utilização de processos relacionais que as remetem a características negativas:

(10) Aqui no Ceará	as pessoas cegas	são	bem	desorganizadas
Elemento circunstancial de localização (tempo)	Portador	Processo relacional atributivo (intensivo)	Elemento circunstancial de modo (gradação)	Atributo

(11) As organizações de pessoas cegas	são	todas	debilitadas
Portador	Processo relacional atributivo (intensivo)	Dêitico não específico	Epíteto (adjetivo)
Grupo nominal	Grupo verbal (transitivo)	Grupo nominal (funcionando como Atributo)	

Além disso, o uso do advérbio modal “bem”, do indefinido “todas” e do verbo “ser” (nas três orações) no presente do indicativo realiza uma modalidade categórica nessas orações. Podemos ainda acrescentar que, levando em consideração a forma como Tito inicia a sua fala: “Bia, eu converso o seguinte [...]”, estamos diante de uma modalidade de tipo subjetiva.

²⁰³ Neste momento, Tito refere-se à realização de um projeto, no qual atua como bolsista, na área da acessibilidade.

²⁰⁴ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada em Fortaleza em 8 nov. 2011.

Tito deixa explícito o seu grau de baixa afinidade com as asseverações de que “as pessoas cegas no Ceará são desorganizadas” e “as organizações dessas pessoas são debilitadas”. Voltando às orações de Liana, dentro da distinção que Fairclough (2001, p. 200) propõe entre modalidade objetiva e modalidade subjetiva, poderíamos defini-las como objetivas. Na oração 10, o informante vale-se do nome plural “as pessoas” para coletivizar indiscriminadamente a desorganização das pessoas cegas no Ceará; já na oração 11, no grupo nominal “todas debilitadas”, o pronome “todas” exerce a função de um dêitico não específico. Segundo Halliday e Matthiessen (2004, p. 315, tradução nossa), os dêiticos não específicos exercem a função de “[...] determinadores parciais ou totais. Eles carregam o sentido de tudo ou de nada, ou de algum subconjunto não especificado”. Ou seja, o uso do pronome “todas” leva à construção de um sentido totalizante a respeito da debilidade das organizações de pessoas cegas no Ceará, mas, devido à indeterminação, encontramos uma baixa afinidade.

A desorganização e a debilidade a que se refere Tito recebem como explicação o fato de o assistencialismo ser uma prática recorrente no Ceará. Na oração 12, observamos novamente a utilização de uma modalidade categórica (o presente do indicativo “é” realiza essa modalidade) associada a características negativas (a prática do assistencialismo), para explicar os atributos, também negativos, relacionados às pessoas cegas no Ceará.

Até aqui, percebemos a realização de modalidades linguísticas que se constituem como categóricas e de processos relacionais com “ser”. Ao utilizar esse processo nas orações 10, 11 e 12, as pessoas com DV recebem as caracterizações a elas atribuídas por Tito; no momento em que um processo material é utilizado (oração 13) para descrevê-las, ainda assim, percebemos a caracterização dos/as cegos/as associada a características negativas.

(13) As pessoas	quererem	uma coisa	cômoda
Experienciador	Processo mental	Coisa (nome)	Epíteto (adjetivo)
Grupo nominal	Grupo verbal (transitivo)	Grupo nominal (funcionando como Fenômeno)	

Dado o desejo que experienciam as pessoas cegas, trata-se de um fenômeno: “uma coisa” adjetivada como “cômoda”. Tito utiliza o epíteto experiencial “cômoda” para indicar a qualidade dessa coisa desejada como algo inerente a ela. De acordo com Halliday e Matthiessen (2004, p. 318, tradução nossa), o epíteto experiencial “[...] é uma propriedade objetiva da coisa em si”.

É importante atentar para o fato de que, mesmo com um discurso reivindicativo (conforme observaremos no item 7.2), Tito se posiciona, de maneira coerente e atualizada, sobre questões que dizem respeito às pessoas com DV. Nesse momento, ele reproduz um

discurso histórico e ancestral de atribuição de características depreciativas e negativas às pessoas cegas. Esse discurso, conforme relata-nos Martínez (1991), remonta à Antiguidade, tendo como consequência o preconceito cristalizado em vários momentos das práticas sociais da humanidade.

O ponto relativo à acomodação retorna em outra entrevista, na qual a participante Leda comenta sobre o motivo de escolher o Braille como meio para a sua alfabetização na infância:

Excerto (4) – Bom, eu nasci com a retinose pigmentar, ela dá oportunidade para a gente de ter um resíduo visual bom; eu enxergava bastante, eu comecei a estudar em 1975; nesse tempo, ainda não era muito frequente ainda, não tinha muita leitura, muito investimento na questão das pessoas, dos alunos que tinham baixa visão. Então, eu tinha baixa visão, mas, (14) *por falta de conhecimento, por falta de investimento, por falta da instituição daqui de Fortaleza na época, que era X, eles não tinham ainda muita experiência* para trabalhar com os alunos de baixa visão, eu fui é tida como uma pessoa cega. Então, quando eu comecei a estudar, com 8 ou 9 anos, eu fui para o Braille, apesar de conseguir, com resíduo que eu tinha, enxergar ainda as letras, conseguir ler em tinta. Então, eu conheci os dois códigos, eu conhecia o Braille e conhecia a leitura e a escrita em tinta, mas eu, (15) *pela minha acomodação, pelas minhas dificuldades de leitura*, eu optei mesmo assim, sem saber por quê, porque eu ainda era criança, mas (15) *eu optei naturalmente*, foi uma coisa espontânea, (15) *pelo Braille* [...]. (LEDA, grifo nosso)²⁰⁵.

Diante da oração 15, podemos organizá-la da seguinte maneira:

(15) pela minha acomodação,	pelas minhas dificuldades de leitura,	eu	optei	naturalmente	pelo Braille
Complemento circunstancial de causa (razão)	Complemento circunstancial de causa (razão)	Ator	Processo material	Complemento circunstancial de modo (qualidade)	Meta
Frase preposicional	Frase preposicional	Grupo nominal	Grupo verbal	Grupo adverbial	Grupo nominal

A partir de uma perspectiva da Metafunção Textual, observamos que os complementos circunstanciais, textualizados pelas frases preposicionais, aparecem como o tema da oração. A “acomodação” e as “dificuldades de leitura” de Leda é que aparecem em primeiro plano na representação da participante sobre o contexto de alfabetização em que estava situada. Se, por um lado, a ação de optar pelo Braille aparece como uma circunstância natural em sua trajetória inicial de contato com o sistema de leitura e de escrita, por outro, o fechamento de possibilidades para uma prática mais ampla de contato com outras modalidades de letramento deu-se não exatamente por uma opção natural, mas por uma classificação preconcebida quanto à(s) maneira(s) como Leda poderia desenvolver suas

²⁰⁵ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada em Fortaleza em 7 nov. 2011.

práticas de leitura e de escrita. Essa classificação dá-se circunstancialmente em razão, segundo a própria Leda (oração 14), “da falta de conhecimento, investimento e experiência ‘para trabalhar com os alunos de baixa visão’” da instituição em que estava matriculada.

Diante disso, questionamos, então, se o contato restrito ao Braille, àquela época, teve como causas as supostas acomodações e dificuldades de leitura de Leda ou a estrutura de como se organizava a sua instituição de ensino. De certa maneira, a informante reforça, por meio de uma representação discursiva, determinadas organizações hegemônicas de relações corpóreo-ambientais. Da dialética entre elas (discursos e relações corpóreo-ambientais), *centralidades corpóreo-discursivas dominantes* (por exemplo, a *ordem visiocêntrica do discurso*) mantêm-se de maneira naturalizada e normativa.

A questão é reiterada quando, ainda na mesma entrevista, Leda fala dos déficits que vem tendo ao longo de sua vida:

Excerto (5) – [...] (16) *eu acho que os déficits que eu tive ou que eu venho tendo até então é por causa da da minha cegueira, mas não em decorrência da minha leitura e da minha escrita, né, do código, do sistema que eu escolhi para fazer parte da minha leitura e da escrita. Então, o Braille, para mim, ele me completa, eu não tenho nenhuma dificuldade, nem para ler nem para escrever. (LEDA, grifo nosso)*²⁰⁶.

Na oração (16), percebemos que Leda atribui os déficits que teve ou vem tendo à circunstância de sua deficiência visual. As possíveis organizações assimétricas e desiguais não são levadas em conta no contexto em que ela se situa. Não aparece aqui, como uma circunstância ligada aos déficits da participante, o fato, por exemplo, de eles existirem em virtude do desconhecimento da instituição de ensino em desenvolver os resquícios de visão que ela possuía à época. Fazemos essa observação levando em conta o desmembramento da oração que segue.

(16) Os déficits	é (existem)	por causa da minha cegueira
Existente: entidade Portador	Processo existencial Processo relacional atributivo (intensivo)	Circunstância de causa (razão) Atributo circunstancial

Conforme lemos nesse desmembramento, consideramos o processo ser, que se classifica normalmente como relacional, com a função de um processo existencial; ou seja, o verbo “ser”, na oração 16, exercendo a função de um processo existencial, representa que algo existe, sendo esse algo os déficits a que Leda se refere. Acreditamos que o emprego do verbo “ser”, com a função de um processo existencial, em vez da utilização dos próprios verbos “existir” ou “haver”, apresenta a dupla função de: ao mesmo tempo que traz a representação

²⁰⁶ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada em Fortaleza em 7 nov. 2011.

de que algo existe (os déficits), textualiza também um processo que relaciona a cegueira de Leda com algo que identifica os déficits que ela tem ou vem tendo. Ainda sobre a oração 16, tratando-se de uma modalidade epistêmica, o comprometimento com a “verdade” que Leda traz a nosso conhecimento caracteriza-se como de baixa afinidade, o que se expressa no marcador de modalidade subjetiva (processo mental) “acho”.

Observamos um movimento parecido nas reflexões que Neide nos proporciona quanto ao significado da deficiência visual em sua vida:

Excerto (6) – (17) [...] *a cegueira ela traz muito mais dificuldade*, (18) *isso aí é até indiscutível*. (19) *Ela traz muito mais barreiras*, ela traz muito mais [...] (20) *ela traz muito desconforto, né*, (21) *ela traz muito transtorno para a vida do ser humano*, não é fácil, não, o negócio! [...] a gente aprende a conviver com as dificuldades, não é, graças a Deus, né, que hoje você tem a seu favor tecnologias avançadas, não é? (NEIDE, grifo nosso)²⁰⁷.

Nas orações 17, 19, 20 e 21, a ação de trazer algo é dirigida da cegueira à dificuldade, sendo o cliente (oração 21) dessas dificuldades a vida dos seres humanos (que subentendemos, de acordo com o contexto imediato do excerto 6, como aqueles/as com deficiência visual). Nessas orações, conforme veremos, a cegueira constitui-se como uma entidade com vida e ações próprias, sendo a ela atribuída a capacidade de trazer as dificuldades para o âmbito da vida das pessoas:

(17) A cegueira	traz	muito mais dificuldade	
Ator	Processo material (criativo)	Meta	
(19) Ela	traz	muito mais barreiras	
Ator	Processo material (criativo)	Meta	
(20) Ela	traz	muito desconforto	
Ator	Processo material (criativo)	Meta	
(21) Ela	traz	muito desconforto	para a vida do ser humano
Ator	Processo material (criativo)	Meta	Cliente

Embora Neide, em momentos anteriores, mencione a existência de barreiras em uma instituição na qual atua como professora,

Excerto (7): [...] os meninos, por exemplo, eu digo por aqui, os meninos, os alunos daqui eles não recebem um livro exatamente no dia em que estão precisando. [...] É claro que hoje a gente se esforça para eles irem tendo uma parte de cada vez do livro, dos capítulos que vão precisando do livro, as primeiras unidades, à medida que vão precisando, vão recebendo as unidades em Braille, mas eles não têm exatamente naquele dia em que estão precisando. Isso daí é o que ainda dificulta muito, né?

²⁰⁷ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada em Fortaleza em 17 set. 2012.

Então, não adianta a gente também ficar alheio a essa realidade, né? (22) *A produção em Braille é mais difícil*²⁰⁸, a produção em Braille, para ser bem-feita, requer tempo, requer pessoal qualificado, requer tecnologia, requer tudo. (NEIDE, grifo nosso)²⁰⁹.

No excerto 6, observamos a representação da “cegueira que traz muito mais dificuldade” como uma certeza construída categoricamente por meio de um processo relacional atributivo (o presente do indicativo “é” realiza a modalidade categórica) que conjuga o adjetivo “indiscutível” a essa representação:

(18) Isso	é	indiscutível
Portador	Processo relacional atributivo	Atributo

As dificuldades, barreiras e desconfortos têm como ator, que cria a ação, a própria cegueira. Nesse momento específico de sua fala, Neide não menciona ou faz alusões a outros atores que pudessem agir também na construção dessas metas negativas. Dessa maneira, sendo a cegueira parte constitutiva de sua maneira de ser e estar no mundo, cabe a Neide, e não à sociedade, ajustar-se e aprender a lidar com as realidades conformadas por *centralidades corpóreo-discursivas dominantes* em que esteja situada.

Leda e Neide, em suas representações discursivas, ao contrário do que propõe o Modelo Social de Deficiência, localizam os déficits na falta da visão, e não no ordenamento assimétrico das *centralidades corpóreo-discursivas dominantes* nas quais se situam. Se no Modelo Social pensa-se a deficiência “[...] não como uma desigualdade natural, mas como uma opressão exercida sobre o corpo deficiente” (DINIZ, 2012, p. 19), na representação discursiva de Leda e de Neide, por sua vez, persiste a crença “[...] largamente difundida de que a lesão representa ‘a desvantagem real e natural’, ou seja, a desvantagem provocada pela lesão é universal, absoluta e independente dos arranjos sociais” (DINIZ, 2012, p. 27).

Nos últimos anos, ainda que a sociedade esteja engajada na (re)elaboração de alguns desses arranjos, conforme ouvimos da própria Neide:

Excerto (8) – A sociedade, com todas as coisas, está mais esclarecida. Hoje, pela própria evolução histórica, a deficiência não é mais concebida como antigamente era, como uma coisa pecaminosa, como um símbolo de erro. Então, graças a Deus

²⁰⁸ Sobre a oração 22, chamamos a atenção para a seguinte reflexão. Entendemos a realidade de que o digital é, de fato, um processo mais rápido e, até mesmo, menos exigente a respeito de recursos financeiros. Acreditamos, entretanto, que a questão não reside em uma comparação quanto a esses aspectos entre o Braille e o computador. A questão a ser contemplada reside, isso sim, em entender que os múltiplos letramentos das pessoas com DV devem ser respeitados e atendidos. Diante da afirmação de que “a produção em Braille é mais difícil”, questionamos se trata-se realmente de uma maneira mais complicada de produção do material em Braille ou de uma maneira diferente (e por isso mais difícil) de produção se comparada aos padrões estabelecidos para a produção de material para videntes.

²⁰⁹ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada em Fortaleza em 27 out. 2011.

que as coisas hoje estão mudadas, as consciências estão mudando, né, com essa coisa da inclusão. (NEIDE)²¹⁰.

Uma reflexão merece ser feita a respeito dessas evoluções mencionadas pela participante. O que Neide afirma é, de fato, perceptível. O que provavelmente não esteja tão perceptível é o quadro que se desenha após essa evolução histórica a que a informante refere-se, na qual “[...] a deficiência não é mais concebida como antigamente era, como uma coisa pecaminosa, como um símbolo de erro”. A reflexão a que nos conduz Martins (2006, p. 65, grifo do autor) sobre o des-encantamento da cegueira ajuda-nos a compreender o que se encontra por trás dessa sociedade mais esclarecida e de consciências em mudança com “essa coisa de inclusão” mencionada por Neide:

Por certo que o quadro atrás desenhado tornaria absurda qualquer nostalgia em relação à situação vivida pelas pessoas cegas no período medieval. No entanto, torna-se fulcral perceber como é que a promessa emancipatória que a modernidade trouxe à cegueira se articula com toda uma pletera de valores que conduzem à permanência estrutural da exclusão e marginalização das pessoas cegas. [...] *A narrativa Iluminista de uma radical transformação das percepções sociais da cegueira desenha uma história que ainda passa bem sem a voz das pessoas cegas, porventura consagrando Denis Diderot e Valentin Haüy como umas possíveis testemunhas articuladas. Preserva-se assim a subalternidade do silêncio.*

Neide, de alguma forma, aceita o acolhimento moderno da cegueira, reproduzindo-o em seu discurso por meio da crença “na promessa emancipatória que a modernidade trouxe à cegueira”, promessa que se concretizaria, por exemplo, “na evolução histórica e mudanças de pensamentos e ações” que Neide menciona.

A sutileza e sofisticação das *centralidades corpóreo-discursivas dominantes*, na conformação de nossa sociedade “moderna” e “emancipatória”, é tal que, ao mesmo tempo que prometem emancipar as pessoas com DV (vindo elas inclusive a divulgar essa emancipação), utilizam-se dessa mesma promessa emancipatória para encobrir os discursos excludentes que nela se articulam. Entre esses discursos excludentes, citamos o que nos apresenta Martins (2006, p. 105, tradução nossa), em seu “des-encantamento da cegueira”, como “[...] edificações da modernidade que favorecem a prevalência de construções essencialistas e inferiorizantes das pessoas cegas”. Essas edificações que, no contexto de nosso trabalho, entendemos como formações discursivas seriam, de acordo com o mesmo autor (MARTINS, 2006): o visualismo, o biopoder, a medicalização da cegueira, a hegemonia da normalidade, a concepção mecanicista de saúde, o capitalismo industrial e o individualismo.

²¹⁰ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada em Fortaleza em 17 set. 2012.

Uma formação discursiva consiste de regras de formação para o conjunto particular de enunciados que pertencem a ela e, mais especificamente, de regras para a formação de objetos, de regras para a formação de modalidades enunciativas e posições do sujeito, de regras para a formação de conceitos e de regras para a formação de estratégias (Foucault, 1972:31-39). Essas regras são constituídas por combinações de elementos discursivos e não-discursivos anteriores, e o processo de articulação desses elementos faz do discurso uma prática social (Foucault usa a expressão prática discursiva). (FAIRCLOUGH, 2008, p. 65).

Dada a articulação dentro dessas formações e entre elas, deparamo-nos, no cenário da evolução histórica cuja “essa coisa de inclusão” é um dos frutos, com a permanência das pessoas cegas na “subalternidade do silêncio” mencionada por Martins. A conformação à *ordem visiocêntrica do discurso*, que analisamos a partir das representações dos/as participantes desta pesquisa sobre alguns dos letramentos em que estão situados/as, coaduna-se a essa subalternidade do silêncio se levamos em consideração as edificações da modernidade acima citadas. Estas promovem a “[...] reassertão da situação de marginalidade social” (MARTINS, 2006, p. 65) em que permanecem as vidas de muitas pessoas com DV.

Exemplo dessa permanência materializa-se agora em uma das explicações que Diego nos fornece sobre sua opção em abandonar o sistema Braille:

Excerto 9 – [...] na época, estava querendo entrar na faculdade, essas coisas e tal, e (23) *o Braille não ia ser a minha porta de entrada para nada*, porque já pensou em entrevista de emprego: ‘Ah, tal, não sei o que é, tu pode começar amanhã, vamos trazer uns documentos aí para tu tomar conhecimento e assinar’. Já pensou os documentos em Braille? Então, (24) *uma impressora em Braille é caríssima*. (25) *A empresa não ia querer comprar a impressora*, (26) *nem ia ter documento em Braille*, (27) *não ia me contratar [...] Eu tendo computador, pelo menos eles têm só o pretexto de que eu sou cego, né*, (28) *porque, às vezes, eles fazem essa distinção*. Mas, assim, (29) *eu tendo computador, já é mostrando uma boa vontade minha de querer fazer alguma coisa, né?* Então, enfim, eu pensei a curto prazo e optei por abandonar o Braille. (DIEGO, grifo nosso)²¹¹.

Considerando as orações de 23 a 29 desde uma perspectiva Ideacional (oração como representação), bem como Interpessoal (oração como troca) – conforme temos desenvolvido nas análises até então –, entram em cena, como já observamos, além do sistema gramatical de transitividade, os sistemas de polaridade e de modalidade. “A modalidade é, então, um ponto de interseção no discurso, entre a significação da realidade e a representação das relações sociais – ou, nos termos da lingüística sistêmica, entre as funções ideacional e interpessoal da linguagem” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 201). Diante disso, embora não nos centremos neste trabalho, de maneira mais detida, na questão da Metafunção Interpessoal, esta nos parece relevante para as reflexões sobre o excerto 9. Neste, conforme analisaremos, a

²¹¹ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada em Fortaleza em 4 abr. 2012.

pressuposição e a negação (duas das maneiras pelas quais se apresentam a intertextualidade no discurso) são uma constante.

Nesse momento, Diego vai tecendo suas explicações sobre o motivo de ter abandonado o Braille. Essas explicações encontram fundamento e justificativa levando em consideração as supostas ações da empresa em lidar (ou não) com esse sistema de leitura e de escrita que Diego poderia utilizar. As asseverações do informante são categóricas, conforme demonstram as construções oracionais que observamos a seguir.

(23) O Braille	não	ia ser	a minha porta de entrada para nada
Valor (Identificado)	Adjunto circunstancial de negação	Processo relacional identificativo	Símbolo (Identificador)

(24) Uma impressora em Braille	é	caríssima
Portador	Processo relacional atributivo (intensivo)	Atributo

Enquanto que, na oração 23, o advérbio modal “não”, o indefinido “nada”²¹² e a perífrase “ia ser”, indicando uma possibilidade futura, realizam a modalidade categórica, na oração 24, esta se dá com o presente do indicativo “é”.

Diante dessas duas modalidades epistêmicas, Diego demonstra um alto grau de comprometimento com as verdades que nos dá a conhecer²¹³; um alto grau que se percebe especialmente na oração 23. Afirmamos isso considerando o seguinte: a maneira particularizada por meio do dêitico “minha” e do classificador “de entrada” com que Diego identifica o Braille em sua vida: este não é porta de entrada. Ou seja, o processo relacional identificativo codifica o Braille como um artefato que não “abriria as portas de Diego para nada”. Na oração 24, por sua vez, a impressora em Braille recebe o atributo que a caracteriza como um artefato caro, o que justifica provavelmente a inviabilidade de impressão no formato tátil. Se Diego demonstra um comprometimento com essa proposição, dada a maneira categórica como a constrói, o fato de não especificar o atributo “caríssimo” abaixa a afinidade do participante para com a sua verdade.

Esse mesmo paradigma analítico utilizado nas orações 23 e 24 são perceptíveis nas orações que seguem, ao que acrescentamos algumas reflexões adicionais. Percebemos que

²¹² Observemos que tanto o advérbio “não” quanto o indefinido “nada” impossibilitam gradações para a representação que Diego constrói a respeito desse artefato de leitura e escrita.

²¹³ Observemos que o indefinido “nada”, ainda que indique uma indeterminação categórica no contexto em que Diego o utiliza, será explicado mais adiante referindo-se a várias possíveis situações no mercado de trabalho com as quais poderá se deparar. O “nada”, na verdade, refere-se, nesse contexto, à mais absoluta convicção na falta de acessibilidade com a qual poderá se deparar em sua futura vida profissional.

Diego utiliza as orações 23 e 24 como um argumento de justificativa seguro/convicto para as ações excludentes da suposta empresa.

(25) A empresa	não	ia querer comprar	a impressora
Ator	Adjunto circunstancial de negação	Processo material	Meta
(26) A empresa	não	ia ter	documento em Braille
Possuidor	Adjunto circunstancial de negação	Processo relacional atributivo (possessivo)	Possuído
(27) A empresa	não	ia contratar	a mim
Ator	Adjunto circunstancial de negação	Processo material	Meta

As possíveis ações da empresa em comprar uma impressora Braille e em contratar uma pessoa com deficiência visual, assim como o atributo de possuir documentos em Braille, constituem-se como modos oracionais declarativos de polaridades negativas²¹⁴. Essa polaridade negativa, do ponto de vista da oração como troca, funciona como um adjunto interpessoal (adjunto de comentário). A função que o adjunto de comentário – “não” – exerce nas negações que vimos acima:

[...] ocorre somente com orações declarativas. Elas aparecem nos mesmos locais na oração como os Adjuntos de Modo – embora por diferentes razões: elas são menos integradas dentro da estrutura do modo, sendo localizadas, ao invés disso, de acordo com a sua importância para a organização textual da oração. Em particular, elas estão fortemente associadas com o limite entre as unidades de informação – realizadas como um limite entre os grupos de sons: por isso as vírgulas que tipicamente as acompanha na escrita. Então elas frequentemente ocorrem intermediariamente, seguindo o item que é proeminente; de outro modo, elas podem ocorrer como Tema, frequentemente como uma unidade de informação separada, ou na posição final, como um adendo. (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 129-130, tradução nossa).

Essas reflexões levam-nos a dizer que Diego é o responsável pela oferta de declarações que categoricamente asseveram uma realidade tida como dada, conforme lemos nas orações 23 a 29. Classificamo-las como pressuposições, uma vez que são representadas pelo autor como algo já estabelecido ou dado, na realidade constitutiva do sistema Braille, assim como no contexto do mercado de trabalho com o qual viria a se deparar.

Atentemos para o fato de que a realidade que essas orações representam não é estabelecida ou dada *por* Diego, tampouco estabelecida *para* ele. Ao invés disso, excluem-no notadamente de seu direito ao contato com a informação no formato que lhe seja acessível.

²¹⁴ O advérbio de negação “não”, que classificamos, no sistema gramatical de transitividade, como adjunto circunstancial de negação, funciona, na perspectiva da Metafunção Interpessoal, como um adjunto interpessoal de comentário.

Mesmo assim, ele não as contesta; ao invés disso, além de comprometer-se com elas como verdades incontestes, Diego busca, como veremos mais adiante, ajustar-se ao cenário de exclusão por elas representado. O abandono do Braille é, pois, um dos ajustes a esse cenário de exclusão, cenário esse que ele representa por meio de pressuposições (proposições e negações) para com as quais demonstra comprometimento.

Estamos diante, mais uma vez, de uma das ordens que compõem o quadro das *centralidades corpóreo-discursivas dominantes*, qual seja, a *ordem visiocêntrica do discurso*. Conforme defendemos, essa ordem corrobora a exclusão dos múltiplos e multi cenários de letramentos a que pessoas com DV teriam direito. Mesmo assim, Diego ajuda na propagação e manutenção dessa ordem que reafirma a situação de marginalidade social das pessoas cegas, mantendo-as na subalternidade do silêncio. Com isso, observamos que o participante isenta a suposta empresa de toda e qualquer responsabilidade em ajustar-se à maneira pela qual o candidato à vaga de emprego necessitaria vivenciar suas práticas de letramento, estando a cargo e sob a responsabilidade de Diego conformar-se a uma logística centrada em padrões visiocêntricos e, portanto, (levando em conta o contexto representado) excludentes.

Possuir um computador e saber usá-lo, tendo como uma de suas finalidades a obtenção de um emprego, significa, para Diego, não apenas mais uma das práticas de letramento requisitadas pela sociedade das TICs, mas uma condição *sine qua non* que “mostra uma boa vontade sua de querer fazer alguma coisa”, no contexto de tecnologias da comunicação e da informação ainda fortemente marcadas por *centralidades corpóreo-discursivas dominantes*.

A inserção de pessoas com DV em empresas é também um dos temas que surgiu em algumas de nossas conversas com Luzia, quando falávamos dos avanços na política de inclusão no Brasil:

Excerto 10 – [...] as empresas têm muito receio; não, a palavra não é receio, porque, por exemplo, se você vai colocar um cego dentro de um emprego, você tem que adaptar todo o computador para ele, você tem que comprar um ledor de tela, você tem que pagar para colocar o cego para ensinar o cego a utilizar, que ele que é utilizado na empresa, enfim, (30) *é uma maneira mais difícil de acessibilizar*. Mas eu acho que é como eu te falei, isso já está tendo um avanço, não como o desejável, mas eu acho que já está caminhando bem assim. (LUZIA, grifo nosso)²¹⁵.

Percebemos aqui também que a participante parte da pressuposição de que o processo de tornar os espaços dessas empresas acessíveis é algo difícil:

²¹⁵ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada em Fortaleza em 13 dez. 2011.

(30) Isso ²¹⁶	é	uma	maneira	mais	difícil	de acessibilizar
		Dêitico (determinador)	Coisa (nome)	Dêitico (determinador)	Epíteto inter- pessoal (adjetivo)	Qualificador (Frase preposi- cional)
Grupo nomi- nal (1)	Grupo verbal	Grupo nominal (2)				
Valor (Identificado)	PRI ²¹⁷	Símbolo (Identificador)				

O item lexical “isso” (oração 30), que, no sistema de transitividade, funciona como um Valor, em sua função pronominal anafórica, retoma os seguintes processos que contribuem para a construção da experiência no texto: “tem que adaptar todo o computador”, “tem que comprar um ledor²¹⁸”, “tem que pagar um cego para ensinar um cego”. Esses processos materiais têm como Ator a suposta empresa a que Luzia se refere e como símbolo que os identifica “uma maneira mais difícil de acessibilizar”. Nessa oração, assim como nas orações do excerto 9, identificamos também a presença de uma pressuposição que concebe a implementação de algumas das normas técnicas do *design universal* como algo que já se preconcebe como de difícil execução. Com o desmembramento da estrutura experiencial do segundo grupo nominal, é possível analisar essa pressuposição em maiores detalhes.

Primeiramente, percebemos que o dêitico “uma”, o qualificador preposicional “de acessibilizar”, bem como os elementos “mais” e “difícil”, remetem-se a “maneira”; esta, por sua vez, relaciona-se identificativamente ao pronome anafórico “isso”. Dentro do segundo grupo nominal, a escolha do epíteto interpessoal “difícil” indica a atitude subjetiva da falante, ao referir-se à maneira de acessibilizar da suposta empresa. Observemos ainda que a esse epíteto interpessoal a falante acrescenta um dêitico (“mais”) que o intensifica num sentido ascendente.

Além disso, identificamos novamente a construção de uma modalidade categórica por meio de uma asseveração com o uso do processo relacional “ser” no presente do indicativo. Observemos que aqui a modalidade epistêmica constrói-se objetivamente. Dentro dessa objetividade, acreditamos que Luzia, em um processo de retroalimentação, projeta esse seu ponto de vista como algo já estabelecido, servindo como um veículo para o ponto de vista de grupos que estruturam e são estruturados por *centralidades corpóreo-discursivas dominantes*. Tais reflexões levam-nos a identificar um comprometimento para com “verdades” tomadas como estabelecidas e incontestes no cenário que nos apresentam os/as participantes a respeito de alguns dos letramentos em que estão situados/as.

²¹⁶ Subentendemos a existência de um anafórico – isso –, o qual retoma os processos materiais representados.

²¹⁷ Processo Relacional Identificativo.

²¹⁸ Ao utilizar a palavra “ledor”, Luzia está se referindo, na verdade, aos leitores de tela.

Diante dessa proposição, parece-nos pertinente discutir se a dificuldade a que Luzia se refere seria algo intrinsecamente difícil ao processo de implementação do *design universal* ou se trataria de uma dificuldade/má vontade que os donos dessas empresas impõem para acessibilizar os seus estabelecimentos. Em um ou outro caso, é possível observar a continuidade de práticas que se estruturam em *centralidades corpóreo-discursivas dominantes*, o que leva a naturalização de discursos como os que asseveram que as ações em prol da construção de um *design universal* constituem-se como algo de difícil execução.

A questão sobre o *design universal* encontra-se presente também, de alguma maneira, nas posições que os participantes Bruno e Ricardo apresentam a respeito do sistema Dosvox. A forma como os dois representam o sistema enfatiza a diferenciação que o Dosvox faz entre pessoas com DV e videntes e apaga, quase por completo, a não conformidade de páginas e sítios da internet ao *design universal*. Sobre essa ênfase na diferenciação, comecemos com o excerto de Bruno:

Excerto 11 – [...] (31) *acho que não tem por que uma pessoa com deficiência visual utilizar o computador de uma forma diferente das outras pessoas que têm visão.* (32) *O Dosvox ele diferencia tudo.* [...] ele diferencia muito a utilização de uma pessoa com deficiência visual de uma pessoa com visão. Eu não vou utilizar os mesmos programas, eu não vou poder nem pedir alguma ajuda em relação à utilização de um programa para uma pessoa com visão, porque o Dosvox ele vai ter tudo, uns programas todos individuais dele. [...] (33) *Com os leitores de tela, você tem a possibilidade de se igualar mais ainda a uma pessoa com visão.* [...] Então, eu acho que ele diferencia muito a utilização. E eu não sou de acordo com isso. Eu sou a favor, se é que existe essa tal inclusão, que seja o mais próximo possível do que é a utilização de uma pessoa sem deficiência visual. Eu penso assim, eu creio dessa forma, né. (BRUNO)²¹⁹.

Por meio da oração 31, a qual se encontra adiante,

(31) Eu	acho	isso ²²⁰
Experienciador	Processo mental (grupo verbal transitivo)	Fenômeno material (ato) ²²¹

Bruno representa a experiência com o Dosvox desde a perspectiva de sua consciência. Nela, toma lugar a sensação de que não há motivos para a diferenciação entre pessoas com DV e videntes no uso do computador; algo que ele sente a partir de sua vivência com o Dosvox e faz com que afirme:

²¹⁹ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada em Fortaleza em 27 mar. 2012.

²²⁰ Utilizamos aqui esse pronome neutro como um substitutivo à oração complexa “que não tem por que uma pessoa com deficiência visual utilizar o computador de uma forma diferente das outras pessoas que têm visão”.

²²¹ Observemos que colocamos o pronome neutro “isso” para retomar a oração “que não tem por que uma pessoa com deficiência visual utilizar o computador de uma forma diferente das outras pessoas que têm visão”. Temos aí um Fenômeno que é realizado por uma oração não finita que denota um ato.

(32) O Dosvox	diferencia	tudo
Ator	Processo material	Meta

O uso do indefinido “tudo” ajuda na construção da oração 32 como uma asseveração categórica sem gradações. Ao mesmo tempo que o “tudo” categoriza a afirmação de Bruno, revelando o seu comprometimento com essa verdade, a indefinição do pronome (o que seria exatamente esse tudo?) expressa sua baixa afinidade para com esse comprometimento. Na oração 31, por sua vez, o processo mental “acho” revela a modalidade subjetiva da proposição, bem como a baixa afinidade para com ela. Não há espaço para possibilidades de igualdade com as pessoas videntes, afinal a ação de diferenciar é dirigida do Dosvox a tudo. A possibilidade de igualdade entre cegos e videntes concretiza-se, em primeiro plano²²², com os leitores de tela. Com eles, é atribuída à pessoa com DV (oração 33) essa oportunidade que se encontra na perspectiva de uma proximidade ou emparelhamento entre uma pessoa com DV e uma vidente:

(33) Com os leitores de tela,	você	tem	a possibilidade	de se igualar mais ainda a uma pessoa com visão
Grupo nominal	Grupo nominal	Grupo verbal	Grupo nominal	
Elemento circunstancial de modo (comparação)	Possuidor	Processo relacional atributivo (possessivo)	Possuído	
			Coisa (nome)	Qualificador (frase preposicional)

Entendemos o desejo de igualdade a que Bruno se refere como algo inalienável na luta das pessoas com DV pela afirmação das maneiras como se dão e como devem ser entendidas e respeitadas a multiplicidade que conforma a organização de suas relações corpóreo-ambientais. Percebemos, no entanto, que os argumentos de Bruno voltam-se mais para uma organização que leva em conta os padrões da visão do que para organizações que implicam o não uso desse sentido. Afirmamos isso partindo da observação de que as críticas de Bruno não se centram propriamente no fato de o sistema Dosvox proporcionar ou não acessibilidade às pessoas cegas, atendendo-lhes com qualidade e respeito, mas no fato de ser um sistema que não proporciona os mesmos parâmetros de uso das pessoas videntes. O foco da crítica de Bruno baseia-se antes no paradigma dos videntes que no das pessoas com DV. Sua crítica incide no fato de o sistema Dosvox não se encontrar nos moldes utilizados pelas pessoas que enxergam.

Acreditamos que a questão central está em levantar questionamentos se a diferenciação a que Bruno se refere é algo que causa: transtornos de acessibilidade ou diferenciações que excluem do direito à comunicação e à informação às pessoas a quem se

²²² Conforme observaremos no desmembramento da oração 33, o elemento circunstancial de modo “com os leitores de tela” aparece como tema, desde a perspectiva da metafunção textual.

destina o Dosvox. Ainda que esse sistema não tenha acompanhado a evolução da informática que Bruno menciona, levantamos o questionamento se estamos diante de um sistema que diferencia no sentido de excluir ou que diferencia no caminho de proporcionar uma diminuição de assimetrias entre videntes e pessoas com DV, tendo em conta as diferenças que caracterizam essas últimas. A ação de diferenciar que Bruno atribui ao Dosvox significa segregação? Nesse ponto, atentamos para o cuidado que se há de ter com o discurso do tratamento de igualdade para com os “diferentes”. Em outras palavras, até que ponto essa igualdade significa, de fato, uma contemplação plena e irrestrita dos diferentes meios, modos e atividades corporais implicados nos letramentos em que estão situadas as pessoas com DV.

Ao desejar que o uso do computador por uma pessoa cega seja o mais próximo possível daquele das pessoas videntes, em que implica essa aproximação? Em contemplar a maneira como as pessoas cegas, dentro de seus parâmetros próprios que não os da visão, vivenciam as suas práticas com o computador e, dessa forma, possam ser respeitadas e atendidas na plenitude de suas diferenças; ou em contemplar um paradigma cujo pretenso clamor de igualdade naturaliza desigualdades sob o pretexto do tratamento igual, ainda que em condições desiguais?

Esse complexo jogo entre igualdades e desigualdades também se faz presente na fala de Ricardo sobre o Dosvox:

Excerto 12 – Ricardo: Uma coisa que, apesar de eu não ter feito, mas conheço pessoas que fizeram, matrículas na [...] [nome de uma IES], por exemplo, você não consegue fazer com o Dosvox. É entrar em determinado *site* de busca, por exemplo, você entra num *site* ali que você tem que fazer o *login* para ter acesso a algumas informações, você já não consegue se inscrever em concurso público, você não consegue, enfim... coisas que são simples você não consegue e as mais complicadas é que não consegue mesmo.

Pesquisadora: Hunrun. Com os outros leitores, você consegue?

Ricardo: Nenhum leitor vai dar 100% de acessibilidade, não, mas, com os outros, a gente consegue bem mais. (RICARDO)²²³.

Ricardo explica a sua não utilização do Dosvox centrando-se na questão da dificuldade em: acessar matrículas em uma universidade, entrar em *sites* de busca, ter acesso a algumas informações e se inscrever em concursos públicos. Levantamos a possibilidade de que a falta de acessibilidade talvez não resida no sistema Dosvox, mas na não observância ao modelo do *design universal* dessas páginas. Nesse momento, Ricardo não realiza nenhuma crítica à possível falta de acessibilidade dos exemplos que ele cita, mas ao sistema Dosvox criado por e para cegas com o objetivo de proporcionar-lhes o uso do computador.

²²³ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada em Fortaleza em 10 nov. 2011.

Observemos que, ao final, ele diz que nenhum leitor vai dar 100% de acessibilidade, o que é problemático, levando em consideração que o direito ao acesso à informação encontra-se regulamentado em leis, decretos e convenções. Acreditamos que o problema da acessibilidade reside provavelmente não somente nos leitores humanos ou eletrônicos, mas nas páginas que não se adéquam ao modelo do *design universal*. Diante desse quadro, propomos mais um questionamento, dentro dos seguintes termos: a dificuldade de acesso a matrículas em universidades ou inscrições para concursos públicos via internet encontra-se na diferenciação com que o Dosvox atende a seus/suas usuários/as ou na igualdade sem diferenciações com que essas páginas tratam seus diferentes e múltiplos leitores/as?

Entendemos esse tratamento igualitário sem diferenciações – da mesma maneira que concebemos a “promessa emancipatória que a modernidade trouxe à cegueira” – como mais uma das sutilezas e sofisticções das *centralidades corpóreo-discursivas dominantes* cujas formações discursivas a elas atreladas naturalizam a presença e a conformação à *ordem visiocêntrica do discurso*. Dentro desse tratamento igualitário sem diferenciações, deparamo-nos com um dos modos gerais em que opera a ideologia. Segundo Thompson (2011, p. 86):

Um terceiro *modus operandi* da ideologia é a *unificação*. Relações de dominação podem ser estabelecidas e sustentadas através da construção, no nível simbólico, de uma forma de unidade que interliga os indivíduos numa identidade coletiva, independentemente das diferenças e divisões que possam separá-los. Uma estratégia típica através da qual este modo é expresso em formas simbólicas é a estratégia de padronização. [...] Ao unir indivíduos de uma maneira que suprima as diferenças e divisões, a simbolização da unidade pode servir, em circunstâncias particulares, para estabelecer e sustentar relações de dominação.

A presença de uma *ordem visiocêntrica* que estabelece discursos sobre o que é ou não é normal, em termos de diferentes vivências, no contato, por exemplo, com atividades que envolvem a leitura e a escrita, é a ordem com a qual nos deparamos, mais uma vez, quando da explicação de Nina acerca de sua resistência ao uso do Braille:

Excerto 13 – É, porque, assim, logo que eu nasci, a mãe não conhecia muito. Ela não conhecia sobre essa coisa de deficiência; lógico que a pessoa sabe que existe, né, mas você nunca espera que aconteça com você, né? E isso há 20 anos era, assim, bem menos falado, bem menos conhecido. E aí a gente não teve, [...] porque muitas pessoas que eu conheço tiveram, assistência no Instituto dos Cegos desde criança, fizeram o que eles chamam de acompanhamento de desenvolvimento motor, sabe. E aí eu nunca fiz nada disso. Então, a gente não conhecia muito. (34) *Eu queria ser, entre aspas, normal, entende? Então, era bem relutante mesmo quanto ao Braille.* (NINA, grifo nosso)²²⁴.

²²⁴ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada em Fortaleza em 23 mar. 2012.

Nina vale-se de uma narrativa de vida para explicar a sua relutância a respeito do Braille, relutância essa que se remete diretamente a seu desejo em relacionar-se com um mundo nos parâmetros da hegemonia da normalidade:

(34) Eu	queria	ser	normal,	entre aspas,	entende?
	Verbo auxiliar	Verbo principal			
Portador	Processo relacional atributivo		Atributo	Elemento circunstancial de modo (gradação)	Adjunto de comentário (tipo funcional do discurso [interpessoal]) ²²⁵

Trazemos como primeira observação sobre essa oração o fato de o verbo auxiliar “queria” funcionar como um marcador de modalidade subjetiva, expressando uma alta afinidade de Nina para com o desejo que expressa. A utilização de um portador em primeira pessoa do singular, que remete diretamente à emissora da proposta, e da pergunta exortativa, ao final, chamando-nos para entender/participar da maneira como Nina representa essa experiência no mundo de sua consciência, são elementos que contribuem igualmente para a expressão de alta afinidade com o desejo que exprime.

A relutância ao Braille sustenta-se na pressuposição de que existe uma normalidade, estabelecida e inquestionável, em nossa maneira de nos relacionar com as normas e consequentes hegemonias de cada meio ambiente no qual estamos situados/as. No caso específico de ambientes que envolvem atividades com a leitura e com a escrita, o parâmetro da normalidade ainda é fortemente regido por um visualismo que se estabelece na condição de hegemonia, de maneira invisível, ante nossos dizeres e fazeres a respeito dos letramentos em que se situam pessoas com múltiplas vivências na deficiência visual.

Ao utilizar o elemento circunstancial “entre aspas”, além do tempo condicional para o processo material “querer”, Nina modaliza com gradações a maneira como qualifica a normalidade a que se refere, dando à sua proposta um tom de inclinação (e não de categorização) para com o pressuposto de que existe uma normalidade. Ainda que Nina faça uso dessa modalização, no sentido de modular o seu desejo em constituir-se como uma pessoa igual às outras, ela não deixa de apresentar um alto grau de afinidade e de comprometimento com a pressuposição de que, uma vez que há uma hegemonia da normalidade na maneira

²²⁵ Para a análise funcional deste elemento, valemo-nos da metafunção interpessoal; ou seja, da oração desde a perspectiva da troca. Halliday e Matthiessen (2003), ao referir-se sobre os adjuntos interpessoais, dividem-os em dois: adjuntos modais e adjuntos conjuntivos. De acordo com a função que exerce no discurso, a exortação “entende” classifica-se como um adjunto modal, mais especificamente do tipo funcional do discurso. Este tipo “[...] pode ocorrer tanto com orações declarativas como interrogativas, mas com uma mudança de orientação: na declarativa, elas expressam o ângulo do falante, enquanto que, na interrogativa, elas buscam o ângulo do ouvinte” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2003, p. 131, tradução nossa).

como nos relacionamos com o meio ambiente, existe outra maneira que implica algo que foge a esse padrão, constituindo-se, portanto, como uma anormalidade. Se levarmos em conta que o Braille, conforme já comentamos nos Capítulos 5 e 6, constitui-se como um meio que caracteriza e identifica as pessoas cegas, utilizar o Braille significaria, para Nina, comprometer-se e identificar-se com uma suposta anormalidade. Observamos aqui, portanto, mais uma das conformações que registramos entre os/as participantes, as centralidades *corpóreo-discursivas dominantes* com forte inclinação à *ordem visiocêntrica do discurso* em alguns dos contextos de letramento em que eles/as se situam e sobre os quais tomam posições.

Concluimos as reflexões desse item com um dos comentários que registramos durante uma de nossas observações participantes com a professora Angélica. Em um dos momentos da aula em que comentava acerca de um texto explicativo sobre como auxiliar e trabalhar com pessoas com DV, Angélica mencionou: “A cegueira é uma cruz minha que incomoda mais aos outros que a mim²²⁶” (orações 35 e 36). Do desmembramento dessas orações, encontramos os elementos que seguem:

(35) A cegueira	é	uma cruz	minha²²⁷
		Coisa (nome)	Epíteto interpessoal
Possuído (Símbolo)	Processo relacional identificativo (possessivo)	Possuidor (Valor)	

(36) A cruz	incomoda	mais	aos outros	que	a mim
Ator	Processo material	Elemento circunstancial (gradação)	Meta	Elemento circunstancial (comparação)	Meta

Seguindo a linha do raciocínio analítico que desenvolvemos até aqui, a oração 35 converge com o que analisamos nas orações da participante Liana. O modo categórico que Angélica imprime à sua oração, com o uso do presente do indicativo “é” realizando essa modalidade, não deixa espaço para que outras instâncias (a não ser ela, Angélica) comprometam-se com a verdade que ela assevera. O uso do epíteto interpessoal “minha” deixa marcado que a cruz se trata de uma característica que se relaciona à sua realidade. “No modo identificativo, a posse toma a forma de uma relação entre duas entidades” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 244, tradução nossa); no caso da oração 35, a oração está sendo expressada como uma característica que emana dos/as participantes, e não dos verbos, por isso classificamos essa

²²⁶ Nota de diário de campo sobre uma observação participante ocorrida em 31 de agosto de 2011, que teve como local uma sala da IES A e, como evento, Angélica em sua prática docente em um curso de Braille ofertado pela *Acessibilidade para tod@s*.

²²⁷ Interpretamos essa oração, de acordo com o processo relacional atributivo (possessivo), da seguinte maneira: Eu (Angélica) possuo/tenho a cruz da cegueira.

oração como possessiva de modo identificativo, sendo a posse representada pelos/as participantes (“a cegueira” e “uma cruz minha), e não pelo processo. O processo aqui funciona apenas como elemento que realiza a ligação entre possuído e possuidor. Mesmo diante de tal realidade, Angélica percebe, sem nuances, que o processo (a ação) de incomodar é dirigido não somente da cruz a ela, mas também “aos outros”.

Escolhemos essas duas orações para arrematar as reflexões acerca das conformações à *ordem visiocêntrica do discurso*, pois elas remetem a uma discussão relevante dentro do Modelo Social de Deficiência, qual seja: a crítica feminista que se insurge nesse modelo:

As teóricas feministas foram as primeiras a apontar o paradoxo que acompanhava as premissas do modelo social. Por um lado, criticava-se o capitalismo e a tipificação do sujeito produtivo como não deficiente; mas, por outro, a luta política era por retirar as barreiras e permitir a participação dos deficientes no mercado de trabalho. Ou seja, a aposta era na inclusão, e não na crítica profunda a alguns dos pressupostos morais da organização social em torno do trabalho e da independência. (DINIZ, 2012, p. 58).

Dentro dessa crítica que desafia tanto os teóricos do modelo social quanto o modelo médico de deficiência, a autora aponta “[...] três pontos que resumem a força da argumentação feminista nos estudos sobre deficiência: 1) a crítica ao princípio da igualdade pela independência; 2) a emergência do corpo com lesões; 3) a discussão sobre o cuidado” (DINIZ, 2012, p. 60).

Com base na crítica levantada pelas feministas, estabelecemos um diálogo, de maneira mais específica, entre a segunda crítica a que Diniz faz menção e a oração 35, na medida em que Angélica traz à tona o peso e a dor na representação da cegueira, desde a perspectiva de “quem conhece a cegueira na carne” (MARTINS, 2006, p. 226-227).

Nesse diálogo que construímos e para o qual chamamos a atenção, Angélica não nega, tampouco apaga, a emergência de um corpo com deficiência que não pode ser esquecido em suas dores e sofrimentos. É dentro dessa concepção que procuramos esclarecer em nosso trabalho que não temos a intenção de ignorar a emergência do corpo com lesões, para o qual a crítica feminista atenta e que se faz presente nesta pesquisa não só na cruz de Angélica, mas nas demais experiências (representadas em textos) advindas de vivências incorporadas. Ou seja, embora em nosso trabalho coloquemos ênfase em uma sociedade estruturada em *centralidades corpóreo-discursivas dominantes*, “[...] o impacto social da cegueira se manifesta para além dessas contingências sócio-históricas” (MARTINS, 2006, p. 226). Ou ainda dentro de uma perspectiva aproximada:

Há desigualdades de poder no campo da deficiência que não serão resolvidas por ajustes arquitetônicos. Apenas princípios da ordem das obrigações morais, como o respeito aos direitos humanos, serão capazes de proteger a vulnerabilidade e a dependência experimentadas por muitos deficientes. (DINIZ, 2012, p. 69).

Acreditamos que as dificuldades que Angélica enfrenta para carregar sua cruz são inegáveis e não queremos ocultá-las. Fazê-lo implicaria desconsiderar as diversas experiências da cegueira com as quais nos deparamos ao longo da pesquisa, além de contribuir para a invisibilidade “em que se situam pessoas com múltiplas vivências na deficiência visual”. No entanto, mesmo diante desse quadro, a sensação de que “a cruz incomoda mais aos outros que a Angélica” precisa ser constantemente revista, levando em consideração o que nos apresenta Martins (2006, p. 245) a respeito de que:

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

Ou seja, a liminaridade não se encontra nos ombros dos que se incomodam com a cegueira de Angélica; pelo contrário, são, muitas vezes, os incômodos daqueles que se sentem incomodados que reforçam e propalam essas liminaridades sociais por meio, por exemplo, de representações de letramentos que se conformam à *ordem visiocêntrica do discurso*.

7.2 Discursos de resistência e inconformação à *ordem visiocêntrica do discurso*

Neste segundo momento, seguimos com nossa investigação sobre a representação discursiva dos/as participantes em relação à *ordem visiocêntrica do discurso*, tomando como eixos para as análises a Metafunção Ideacional de Halliday e Matthiessen (2004), por meio do sistema de transitividade, em sua interface com algumas das categorias advindas do Significado Representacional de Fairclough (2003). Se na seção anterior centramo-nos em representações conformativas a essa ordem, neste segundo momento vêm à tona a resistência, a reivindicação e, principalmente, a não conformação a ela.

Neste segundo momento analítico, o contexto mais imediato (o de situação) é o que também se encontra em destaque. No entanto, assim como o fizemos na primeira seção, ademais da análise desse contexto mais imediato, articulamos o conceito e as repercussões do que entendemos por *centralidades corpóreo-discursivas dominantes* a nossas análises, atentando-nos para o que Fairclough (2001, p. 73) alerta a respeito do “contexto” e da “articulação das

formações discursivas nas ordens do discurso”, durante o trabalho interpretativo de nossos dados:

Não se pode, portanto, simplesmente apelar ao contexto para explicar o que é dito ou escrito ou como é interpretado, como muitos lingüistas fazem na sociolingüística e na pragmática: é preciso voltar atrás para a formação discursiva e para a articulação das formações discursivas nas ordens de discurso para explicar a relação contexto-texto-significado.

Buscamos a explicação a respeito dessa relação valendo-nos, pois, do que propomos como “articulações entre as ordens do momento semiótico do discurso e do momento semiótico da relação corpóreo-ambiental que definirão o que concebemos como a *ordem visiocêntrica do discurso*”.

A construção deste segundo momento analítico tenciona também, de forma especial, mostrar que esse discurso de resistência “[...] vai além dos parâmetros de sua formação discursiva” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 83) e que, portanto, as representações de letramentos situados nos discursos de pessoas com deficiência têm a capacidade de ultrapassar aquilo a que Foucault refere-se como “discurso reverso”:

Foucault certamente insiste que o poder necessariamente acarreta resistência, mas ele dá a impressão de que a resistência é geralmente contida pelo poder e não representa ameaça. Isso pareceria acontecer assim, por exemplo, no que Foucault chama de ‘discurso’ reverso da homossexualidade. A preocupação com a homossexualidade nos discursos da psiquiatria e da jurisprudência do século XIX resultou em que a homossexualidade começasse a ‘falar em seu próprio nome [...] freqüentemente no mesmo vocabulário, usando as mesmas categorias pelas quais era desqualificada na medicina’ (1981: 101). Esse é, assim, um discurso de resistência que não vai além dos parâmetros de sua formação discursiva. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 83).

Almejamos, nas linhas que se seguem, apresentar a argumentação de que se, por um lado, deparamo-nos com as representações de letramentos que se conformam a uma *ordem visiocêntrica do discurso*, por outro lado, a resistência que igualmente observamos nas representações dos/as participantes pode, sim, constituir-se como uma ameaça às *centralidades corpóreo-discursivas dominantes*, na medida em que o que fazemos e o que dizemos, a partir de nossos corpos discursivos ou de nossos discursos incorporados, constroem-se e constituem-se como possibilidades para a mudança social.

Uma vez que nossa proposta a respeito de uma *ordem visiocêntrica do discurso* (advinda de *centralidades corpóreo-discursivas dominantes*) parte da concepção de ideologia que encontramos em Thompson (2011, p. 91, grifo do autor), entendemos, pois, que formas simbólicas ideológicas, tais como a *ordem visiocêntrica do discurso*,

[...] podem, certamente, ser desafiadas, criticadas, contestadas e destruídas, e elas, freqüentemente, são de fato desafiadas, tanto explicitamente, em ataques articulados e organizados, como implicitamente, nas trocas simbólicas corriqueiras do dia-a-dia. Essas intervenções desafiadoras, transformadoras (do *status quo*) podem ser descritas como *formas simbólicas contestatórias* ou, mais especificamente, como *formas incipientes da crítica da ideologia*.

É, portanto, dentro desse viés que apresentamos a seguir as *formas simbólicas contestatórias* ou *formas simbólicas incipientes da crítica da ideologia*, identificadas nas representações discursivas das pessoas com DV, no contexto dos letramentos em que elas encontram-se situadas.

Reiniciamos com um excerto no qual a participante Liana atenta para os múltiplos e multiletramentos das pessoas com DV e para o direito de escolher o suporte que melhor se adéque aos seus contextos de leitura e de escrita. Retomamos a partir desse fragmento porque nele encontramos um ponto de convergência entre as representações discursivas dos/as informantes a respeito do tema “a pessoa com DV e a acessibilidade de leitura e de escrita”:

Excerto 14 – Tanto de um jeito como de outro, quando você tem oportunidade de escolher se você quer em Braille, se você quer em áudio, se você quer no computador, se você quer, sei lá, ampliado, se você ainda enxerga um pouco, eu acho que acessibilidade, para mim, eu até brinco, digo que não aguento mais escutar esse nome porque eu escuto todo dia, né? Mas eu acho que é isso, (37) *acessibilizar é democratizar*, (38) *é você ter uma oportunidade de escolha*, de como é que você quer o material, (39) *como é que você quer usar o material*. (LIANA)²²⁸.

(37)/ (38)/ (39) Acessibilizar	é	democratizar
		ter oportunidade de escolha
		como quer usar o material
Portador	Processo relacional atributivo	Atributo

Conforme lemos nas orações 37, 38 e 39, a democracia, a oportunidade de escolha e a maneira como usar essa escolha são atributos que Liana relaciona à acessibilidade, de acordo com sua representação. Essa maneira como ela representa a acessibilidade faz um contraponto reivindicativo com a forma como descreve um dos vieses da realidade letrada, na qual busca situar-se com autonomia e liberdade de escolha, sem conseguir plenamente. É o que podemos constatar em suas explicações sobre como percebe a acessibilidade de leitura e de escrita na atual política de inclusão:

Excerto 15 – Liana: (40) *Ainda é bem defasado*.
Pesquisadora: Por quê? A partir de que você está falando isso?

²²⁸ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada em Fortaleza em 13 dez. 2011.

Liana: Porque ainda não tem a oportunidade de escolha que eu estou falando, tipo: você ainda não pode chegar numa livraria e dizer: ‘Eu quero comprar tal livro, mas eu quero ele em Braille; eu quero comprar tal livro, mas eu quero em áudio’. Ainda não se tem isso. Na verdade, ainda se tem brigas, e brigas, e brigas, para você conseguir pelo menos em pdf. Mesmo que você pague o mesmo preço do outro, a editora ainda impõe muita barreira para isso, entendeu? (LIANA)²²⁹.

Liana atribui a defasagem à atual política de inclusão (oração 40) e utiliza como argumentos para explicar tal processo relacional a ausência de um dos atributos, “ter oportunidade de escolha”, o qual representa o que seria acessibilidade para ela. É o que podemos observar em sua fala quanto às experiências que ela vivencia ao tentar realizar uma ação tão corriqueira como a compra de livros em uma livraria. Nesse momento, conforme observaremos mais adiante, o discurso de Liana coincide com o que quase todos/as os/as participantes comentam acerca da atual política de inclusão no quesito respeito ao direito de acesso pleno e irrestrito a materiais escritos.

Percebemos, com certa clareza, algumas das barreiras que a sociedade impõe, o que demonstra, desde nosso ponto de vista, que a deficiência não reside no impedimento visual de Liana ou das demais pessoas cegas, mas em uma construção da sociedade calcada no paradigma de uma ordem excludente.

Ao falarmos sobre a falta de disponibilidade de materiais acessíveis que atendam aos múltiplos letramentos de pessoas com deficiência visual, é importante nos remetermos a marcos regulatórios, tais como, a Lei do Livro Acessível (10.753/2003)²³⁰, o Decreto nº 5.296/2004²³¹, a Campanha do Livro Acessível no Brasil (movimento organizado por um cego)²³² e a Convenção da Organização das Nações Unidas (ONU) sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. As partes signatárias dessa convenção são obrigadas a garantir o pleno gozo dos direitos humanos das pessoas com deficiência, entre eles estabelece-se o

²²⁹ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada em Fortaleza em 13 dez. 2011.

²³⁰ Trata-se de uma Lei Federal promulgada em 31 de outubro de 2003. Ficou conhecida como Lei do Livro Acessível, uma vez que seu objetivo maior foi instituir a política nacional do livro e da leitura no Brasil, tendo como uma das principais diretrizes “assegurar ao cidadão o pleno exercício do direito de acesso e uso do livro” (artigo 1º, inciso I).

²³¹ É o decreto que regulamenta a Lei nº 10.753/2003.

²³² Informações várias e detalhadas sobre essa campanha encontram-se no sítio eletrônico *Livro Acessível Universal*, que faz a divulgação do Movimento pelo Livro e pela Universidade Acessíveis. A página eletrônica tem como idealizador Naziberto Lopes de Oliveira, coordenador do Movimento pelo Livro e Leitura Acessíveis no Brasil (MOLLA). O MOLLA é o Grupo de Trabalho (GT) do Livro Acessível, posteriormente chamado de GT de Acessibilidade. O grupo reunia-se periodicamente na Fundação Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro, mais especificamente no âmbito da Câmara Setorial do Livro e da Leitura (CSLL). O objetivo do GT era a regulamentação da Lei nº 10.753/2003. Por meio desse grupo, o MOLLA, com menos de um ano de existência, saiu do anonimato para marcar sua presença dentro do grupo de acessibilidade do Ministério da Cultura, criado para elaborar o texto do decreto de regulamentação da lei acima citada.

direito à informação. Sobre essa convenção, Palacios (2008, p. 235-236, tradução nossa) apresenta-a como um instrumento:

[...] resultado de um longo processo, no qual participaram vários atores, entre os quais se destacam os Estados membros das Nações Unidas, observadores das Nações Unidas, corpos e organizações importantes das Nações Unidas, relator especial sobre deficiência, instituições de direitos humanos nacionais e organizações não governamentais, entre as quais tiveram um papel destacado as organizações de pessoas com deficiência. Este novo instrumento supõe importantes consequências para as pessoas com deficiência, contando como as principais: a ‘visualização’ dessa coletividade dentro do sistema de proteção dos direitos humanos das Nações Unidas, a assunção indubitável do fenômeno da deficiência como uma questão de direitos humanos e o contar com uma ferramenta jurídica vinculante à hora de fazer os direitos dessas pessoas.

Assim como Liana estabelece um contraponto reivindicativo entre a maneira como ela descreve a acessibilidade e a realidade com a qual se depara, podemos reiterar tal contraponto diante da atual conjuntura, na qual “[...] as transformações legislativas relativas à deficiência não têm sido acompanhadas por uma dinâmica de transformação das percepções sociais acerca da deficiência” (MARTINS, 2012, p. 3). Tal descompasso implica uma realidade, conforme a que nos representa Liana, em que barreiras linguísticas, arquitetônicas e atitudinais reforçam e reiteram deficiências que se encontram antes em uma sociedade estruturada em *centralidades corpóreo-discursivas dominantes* que em pessoas com suas diversidades funcionais, conforme percebemos quando Liana descreve algumas das práticas de letramento em que estava situada em sua graduação: Excerto 16 – “(41) *Eu não tive*, tipo, eu estou no oitavo semestre e eu escrevo pouco e ruim até hoje” (LIANA, grifo nosso)²³³.

No fragmento 41, Liana utiliza-se do processo relacional atributivo de posse “tive” para relacionar à sua pessoa a falta de apoio que vivenciou durante o seu curso de graduação. Esse processo relaciona Liana a situações que ela nos narra, por exemplo: “[...] às vezes, em vez *da* pessoa chegar para você e dizer: ‘Vamos procurar uma maneira, vamos procurar uma forma melhor’, ela simplesmente faz do jeito que ela acha que pode te ajudar e, às vezes, ela não está te ajudando, está te atrapalhando”, ou ainda a falta de materiais em Braille na língua estrangeira em que cursava na sua habilitação.

Ainda que a utilização do complemento circunstancial de modo “pouco e ruim”, empregado para representar a qualidade com que se refere a seu processo de escrever, esteja atrelada a uma concepção de letramento autônomo, não podemos ocultar o fato de que à Liana não foram dadas as oportunidades necessárias de contato com textos escritos em língua espanhola (nos suportes em que necessitava), oportunidades estas necessárias a uma formação

²³³ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada em Fortaleza em 13 dez. 2011.

de qualidade para uma futura professora de espanhol como língua estrangeira. A maneira como ela analisa a própria escrita no idioma espanhol, ao término de seu curso na referida habilitação, representa, em certa medida, a realidade dos letramentos em que estava situada, em seu estabelecimento de ensino. Em um curso com habilitação em língua espanhola, à Liana não foi disponibilizado nenhum material em Braille nessa língua. Em muitas das disciplinas que cursou, não teve contato com obras na íntegra em nenhum tipo de suporte nem ao material da bibliografia básica²³⁴.

Acerca desse tema, a participante Nina, estudante e contemporânea de Liana na mesma IES, posiciona-se de maneira contundente a respeito da dificuldade de acesso a materiais acadêmicos:

Excerto 17 – *Acadêmico não é tranquilo. Leituras acadêmicas não são tranquilas.* Tem muito dessas políticas agora de autoria, que, por sinal, são muito chatas, porque os autores querem preservar as obras deles. Tudo bem, eu entendo essa parte. Mas, às vezes, eles disponibilizam meio capítulo na internet e tal. Essa parte é chata. *Leitura acadêmica é difícil conseguir material. Muito difícil. Tenho muita dificuldade.* [...] E eles não disponibilizam livros é de nenhum jeito. Porque, se fosse pagando, a gente, sei lá, tivesse que pagar uma certa taxa, sei lá, 10 reais, 20 reais, um preço não exorbitante, mas uma coisa razoável, pagar por esses livros digitalizados e ter acesso a essa informação seria uma coisa interessante, mas nem assim eles disponibilizam. Entendeu? (NINA, grifo nosso)²³⁵.

Nina escolhe os processos relacionais para representar a relação que se estabelece entre ela e as leituras acadêmicas. Em se tratando de modalidades epistêmicas, o nível de comprometimento com as verdades que Nina nos afirma é alto. Melhor dito, as modalizações, nessas orações, não se encontram em advérbios modais como “certamente” ou “seguramente”, mas nos recursos que ela elege para categorizar as suas afirmações: a utilização do advérbio modal de negação “não” (ele não deixa espaço para gradações); a escolha de adjetivos (“tranquilo” e “difícil”) e de um substantivo (“dificuldade”) que atribuem qualidades negativas pontuais ao acesso às leituras acadêmicas de Nina; o uso dos verbos “ser” e “ter” no presente do indicativo, respectivamente, na terceira e na primeira pessoa do singular. Na oração com o uso desse tempo verbal de maneira explícita (“tenho muita dificuldade”), Nina deixa claro o seu grau de afinidade com a representação de uma realidade a que se refere, qual seja: a do acesso a leituras acadêmicas.

²³⁴ Diante desse cenário, é importante fazermos a ressalva de que, na IES em que Liana estuda, existe uma Secretaria de Acessibilidade (implantada em outubro de 2010) que tem como uma de suas atividades para com a comunidade discente com deficiência visual a digitalização de materiais para que o/a aluno/a possa acompanhar suas atividades acadêmicas a contento. No entanto, mesmo com essa ação, são muitas as demandas – desde as mais imediatas às históricas – a serem atendidas em um ambiente ainda inóspito, insensível, inacessível e despreparado para as múltiplas realidades corporais que o compõem.

²³⁵ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada em Fortaleza em 23 mar. 2012.

As barreiras que aí observamos, além de reiterar as deficiências “que se encontram estruturadas em *centralidades corpóreo-discursivas dominantes*”, mantêm e reforçam a opressão pela deficiência (*disablement*²³⁶). Nesse sentido, reiterando o que já havíamos comentado a respeito de Angélica, não nos propomos a negar/apagar o impedimento visual de Liana e Nina e as consequências que ele acarreta à vida individual e social delas.

A política de deficiência não busca negar a realidade do impedimento. Um homem com impedimentos visuais precisa de auxílio. Não nego o fato de que haja um impedimento. O que afirmo é que empresas de computador, livros ou produtos de materiais escritos ou outros artefatos não aceitam o fato de que a espécie humana tem habilidades variadas. E é disso que se trata. Não devemos negar nosso impedimento; o impedimento é parte de nossas vidas. (DINIZ, 2013, p. 239).

Não obstante, a partir do que Liana e Nina nos relatam sobre os letramentos em que estavam situadas, fica patente que a deficiência não está em seu impedimento físico para enxergar, mas em uma sociedade deficiente de políticas públicas eficazes em reorganizar *centralidades corpóreo-discursivas dominantes*. Rearranjos esses que teriam, como algumas de suas consequências, a remoção de barreiras físicas, atitudinais, linguísticas, etc.

O que encontramos nos relatos de Bruno segue linhas que convergem para muitos dos pontos reivindicativos que analisamos nos dados de Liana. Ao conversarmos com ele sobre a pessoa com DV e a acessibilidade de leitura e de escrita, deparamo-nos com situação muito parecida a que já havíamos escutado de Liana, mudando somente o sujeito envolvido no evento relatado:

Excerto 18 – Creio que o mesmo que se tem impresso em tinta a gente tenha a possibilidade de ter isso em Braille também, com a mesma facilidade que se tem em tinta, né. (42) *Vocês podem chegar na biblioteca* e (43) *ter os livros que vocês querem produzido em tinta*, né. (44) *Vocês podem pegar, levar o livro para casa*, (45) *a gente poderia ter esse material também em Braille*. Creio que não, não só em Braille, mas também porque, assim, existem pessoas e pessoas, né. (BRUNO, grifo nosso)²³⁷.

Ao desmembrar as orações que acima selecionamos no excerto 18, encontramos as seguintes organizações:

²³⁶ Os estudos do Modelo Social de Deficiência encontram no artigo de Abberley (1987) a construção de uma referência conceitual que até hoje é de grande importância para a área, segundo a qual a deficiência passa a “[...] ser compreendida como uma experiência de opressão compartilhada por pessoas com diferentes tipos de lesões” (DINIZ, 2012, p. 23). Nesse artigo, encontramos os termos *impairment*, *disability* e *disablement*, respectivamente, como: lesão, deficiência e opressão pela deficiência.

²³⁷ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada em Fortaleza em 27 mar. 2012.

(42) Vocês	podem	chegar	na biblioteca
	Verbo auxiliar modal	Verbo principal	
Ator	Processo material		Complemento circunstancial de localização (lugar)

(43) Vocês	têm	os livros em tinta
Possuidor	Processo relacional atributivo (possessivo)	Possuído

(44) Vocês	podem	pegar/levar	o livro	para casa
	Verbo auxiliar modal	Verbo principal		
Ator	Processo material		Meta	Complemento circunstancial de localização (lugar)

(45) A gente	poderia	ter	esse material em Braille
	Verbo auxiliar modal (Condicional simples)	Verbo principal	
Possuidor	Processo relacional atributivo (possessivo)		Possuído

Entre essas quatro orações, é possível observar uma representação opositiva (vocês que enxergam *versus* a gente que não enxerga) que Bruno constrói entre as três primeiras orações (42, 43 e 44) e a última (45), desde a perspectiva da categoria da avaliação (mais especificamente, a categoria valores assumidos), como da modalidade tanto na associação desta com os verbos auxiliares modais (orações 42 e 44) como com o tempo verbal (oração 43)²³⁸.

Nas orações 42 e 44, observamos uma representação categórica – levando-se em consideração o emprego dos verbos auxiliares modais “podem” (orações 42 e 44) no presente do indicativo – sobre os processos que envolvem as pessoas videntes e os/as livros/bibliotecas. Na oração 43, a representação sobre a relação de posse que se estabelece entre os “livros em tinta” e “vocês” (videntes) é modalizada categoricamente também por meio do verbo “ter” no presente do indicativo.

Já na oração 45, a maneira como Bruno representa a relação de posse que se estabelece entre o material em Braille e as pessoas com DV dá-se hipoteticamente tendo em vista o uso do verbo “poder” como um auxiliar modal no condicional simples. Em seu contexto de uso, esse tempo verbal funciona, na oração 45, expressando uma ação futura em relação ao presente, mas condicionada a que se realize alguma outra ação, por exemplo, a ação de acessibilizar; ação essa que não se efetiva como condição (pelo menos dentro do

²³⁸ “A modalidade na gramática era tradicionalmente associada com os ‘verbos auxiliares modais’ (‘dever’ – obrigação moral; ‘poder’ – permissão, possibilidade; ‘poder’ – capacidade, ‘dever’, etc.), que são um meio importante de realizar a modalidade. Entretanto, a abordagem ‘sistêmica’ à gramática a que Hodge e Kress (1988) recorrem enfatiza que os auxiliares modais são apenas um aspecto da modalidade entre muitos (ver Halliday, 1985: 85-89). O tempo verbal é outro [...]” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 199).

contexto aqui em análise) para que Bruno, bem como outras pessoas com DV, tenha acesso ao material em Braille.

O fato, por sua vez, de “vocês [videntes] terem os livros em tinta” constitui-se como uma realidade estabelecida, firmada e afirmada, que não deixa espaços para graus de possibilidades intermediárias. Quando nós, videntes, entramos em uma biblioteca, por exemplo, a hipótese de que poderíamos ter livros em tinta não se estabelece como uma possibilidade que ainda não se encontra no plano das realizações, pois, de fato, nós podemos ter os livros em tinta.

Retornando às orações 42 e 44, com elas Bruno descreve algumas das atividades de “vocês” (videntes) com a leitura e com a escrita, por meio de declarações que, seguindo Fairclough (2003, p. 173, tradução nossa), classificamos como avaliativas a partir da categoria de “valores assumidos” (*assumed values*):

[...] eu estou reservando a categoria de ‘valores assumidos’ para casos sem as marcas relativamente transparentes de avaliação (declarações avaliativas, modalidades deonticas, verbos de processo mental afetivo) acima citadas, em que os valores estão muito mais profundamente incorporados nos textos.

As ações de chegar a uma biblioteca, de pegar/levar livros para casa, bem como a relação que se estabelece de os leitores videntes possuírem livros em tinta, são tomadas como declarações nas quais Bruno assume determinados valores, ao representar os letramentos em que se situam as pessoas videntes. De acordo com Fairclough (2003, p. 173, tradução nossa), tais “valores assumidos” são pensados desde uma perspectiva de declarações avaliativas como uma metáfora da profundidade (*metaphor of “depth”*):

Se nós usamos a metáfora da ‘profundidade’, um estágio ‘abaixo’ são as avaliações as quais são desencadeadas nos textos por palavras tais como ‘ajuda’: por exemplo, se eu escrevo ‘este livro ajuda a...’, o que quer que siga ‘ajuda a’ provavelmente será positivamente avaliado [...]. Ainda mais profundamente são assumidos os valores os quais não são ‘desencadeados’ dessa maneira, mas dependem de uma suposição de familiaridade compartilhada com (não necessariamente aceita) sistemas de valores implícitos entre o autor e o interpretador (claro que a familiaridade pode não ser de fato compartilhada).

Partindo, portanto, de uma perspectiva que toma como categoria os valores assumidos, entendemos que o participante divide conosco, durante a entrevista, uma suposição entre nós (participante [cego] e pesquisadora [vidente]) compartilhada – embora não necessariamente aceita – sobre as diferenças de possibilidades que se estabelecem entre nós e ele, no tocante ao acesso possível a livros e bibliotecas de maneira indiscriminada. Se com as orações 42 e 44 ele avalia as ações como condições possíveis e que já se encontram

no plano de realizações efetivas, a avaliação da oração 45, por sua vez, estabelece-se como uma condição possível, mas que todavia ainda não se encontra no plano de realizações concretas.

Bruno apresenta-nos, pois, uma perspectiva da discriminação a partir de uma representação de atores sociais – “a gente” (pessoas com DV) *versus* “vocês” (pessoas videntes) – localizados em polos opostos. Entendemos essa polarização como mais uma das experiências de opressão que compartilham as pessoas cegas dentro da diversidade de vivências agrupadas sob a denominação da deficiência visual.

A voz de Bruno é mais uma a somar-se ao clamor pelo respeito à diversidade de leitura e de escrita das pessoas cegas e pela viabilização de maneiras satisfatórias que contemplem plenamente a vivência dessa diversidade. Ao conversarmos com ele acerca do tema “acessibilidade de leitura e de escrita e a atual política de inclusão”, o informante, com base em sua experiência como estudante com DV, comentou que:

Excerto 19 – [...] embora tenha aumentado o número de impressoras Braille existentes por aqui, a produção não está condizente com a necessidade, entendeu. A gente não tem... Eu não tive um material em Braille em toda minha faculdade, nunca tive um material em Braille para estudar. (BRUNO)²³⁹.

Perante esse excerto, perguntamos: onde está realmente a deficiência? No impedimento visual de Bruno ou na deficiência da faculdade em oferecer-lhe os suportes necessários? Para governos, sociedade e políticas públicas, segue sendo uma medida mais prática e econômica dizer que é Bruno quem tem a deficiência e, dessa maneira, isentar-se de responsabilidades sociais que, de acordo com Barnes, em entrevista a Diniz (2013), implicariam reorganizações estruturais mais profundas.

A perspectiva da discriminação com atores sociais localizados em polos opostos, “vocês” (pessoas que enxergam) *versus* “nós” (pessoas cegas ou com DV), rerepresenta-se agora na fala de Tito, quando conversávamos sobre os indivíduos com DV e a acessibilidade de leitura e de escrita:

Excerto 20 – (46/47) *Acessibilidade significa eu ter a mesma possibilidade, Bia, que você. Agora, Bia, perceba (48, 49, 50) você entra numa livraria, você compra um livro e você sai lendo. (51) Nós, infelizmente, não. Nós que eu digo as pessoas cegas ou com deficiência visual grave. Nós vamos ter que escanear o livro [...]. Então, por que [...] do mesmo jeito que você pode comprar impresso eu não poderia comprá-lo em CD ou em formato digital? E aí, sim, eu teria acessibilidade. [...] Por exemplo, aqui na universidade, você não tem o *Acessibilidade para tod@s* que escaneia os textos para os estudantes com deficiência visual da universidade? Mas até que eu chegue na xerox – pegue o texto na xerox – e o escaneamento, olha o tempo que*

²³⁹ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada em Fortaleza em 27 mar. 2012.

passou! Muitas vezes, por exemplo, eu tinha que fazer um trabalho para amanhã e aí eu não tinha o texto escaneado. ‘Ah, mas você poderia escanear’. Sim, eu poderia escanear, mas *a acessibilidade mesmo plena, para mim, seria se fosse desse jeito.* (TITO, grifo nosso)²⁴⁰.

Logo de entrada, Tito já identifica o que significa a acessibilidade para ele:

(46) Acessibilidade	significa	(47) eu ter a mesma possibilidade que você
Acessibilidade ²⁴¹	é	isso
Identificado (Valor)	Processo relacional identificativo	Identificador (Símbolo)

(47) Eu	ter	a mesma possibilidade que você
Possuidor	Processo relacional atributivo (possessivo)	Possuído

A relação como Tito identifica a acessibilidade desenvolve-se na representação de um processo que relaciona a ele uma posse isonômica das possibilidades que nós, como videntes, portamos. A explicação sobre a simbologia de “ter a mesma possibilidade que você” consiste simplesmente em ações corriqueiras, como entrar em uma livraria, comprar um livro e lê-lo (orações 48, 49 e 50). Essa simplicidade, entretanto, não se concretiza na vida de Tito, tampouco na das “pessoas cegas ou com deficiência visual grave”; é o que encontramos, até então, nas representações discursivas dos/as participantes que trouxemos para análise. A representação dos atores sociais localizados em polos opostos ajuda a salientar o cenário das divisões discriminatórias cujo critério de cisão estrutura-se antes na hegemonia da normalidade estabelecida pelas *centralidades corpóreo-discursivas dominantes* que na realidade inerentemente diversa que constitui a naturalidade dos corpos humanos.

Nesse contexto, a “acessibilidade mesmo plena” que Tito almeja encontra seu obstáculo na “[...] perpetuação naturalizadora da idéia de normalidade funcional [...]” (MARTINS, 2006, p. 99) engendrada por uma sociedade que se estrutura em *centralidades corpóreo-discursivas dominantes*. A capacidade de, mesmo dentro desse contexto de perpetuação, localizar essas divisões discriminatórias e a elas resistir e não se conformar, por meio da reivindicação, vem a ser um dos possíveis caminhos, defendemos nós, para a remoção desses obstáculos. Outra possibilidade consistiria em denunciar, tanto dentro quanto além das vivências daqueles/as que não enxergam, as ordens hegemônicas que subjazem ao cenário das divisões discriminatórias acima mencionadas, as quais perpetuam, conforme

²⁴⁰ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada em Fortaleza em 8 nov. 2011.

²⁴¹ Reescrevemos a frase para uma melhor compreensão do desmembramento que realizamos para a análise da oração 46.

apresentamos, discursos que se apresentam e que aparentam ser inquestionáveis como o que segue abaixo:

Para vocês, a leitura e a escrita são muito práticas, né. [...] E, utilizando a leitura, a leitura visual para poder ter acesso à informação, ler livros, ler jornais, faixas, placas na rua, *outdoor*, né, tanta coisa, todas essas informações visuais que estão a nosso dispor, né. Vocês têm acesso a isso tudo. Eu não vou ter como cego, ou qualquer pessoa cega não vai ter essa imensidão de informações, né. Eu não vou ter a visão para poder pegar um jornal e o ler, eu não vou ter a visão para poder ler uma placa na rua, nem um anúncio, é algo somente visual, né, utilizando a escrita que só possa ser lida com a visão. (BRUNO)²⁴².

Nos excertos que seguiremos analisando, é possível perceber que as reivindicações mantêm tons parecidos. Antes de darmos prosseguimento a essas apresentações, é importante chamarmos a atenção para a maneira como configuramos o terceiro momento desta tese. Nos Capítulos 5 e 6, foi possível dividir e agrupar os/as participantes a partir: a) das particularidades de suas histórias de vida com a deficiência visual e, por conseguinte, com os seus letramentos; e b) das posições que assumiam diante dos artefatos que viabilizavam a inserção nos múltiplos letramentos em que estavam situados/as. Se nesses capítulos a apresentação dos/as participantes deu-se de maneira a colocar em destaque as diferenças que caracterizam as singularidades dos letramentos das pessoas com DV, nesse momento, essas diferenças agrupam-se, convergindo para a experiência de opressão que compartilham as pessoas com DV.

É na resistência e na inconformação a essa experiência de opressão compartilhada entre eles/as que percebemos uma convergência entre as posições de todos/as os/as participantes acerca de seus múltiplos letramentos. Diante do exposto, os excertos que se seguirão são apresentados com a finalidade de ratificar a posição de resistência e de inconformação assumida em relação à *ordem visiocêntrica do discurso*.

Retomamos com a opinião de Ricardo a respeito da acessibilidade de leitura e de escrita para pessoas com DV:

Excerto 21 – Pesquisadora: Como a gente está falando aqui de leitura e de escrita, o que é que significa para ti acessibilidade de leitura e escrita para pessoas com deficiência visual?

Ricardo: (52) *Seria ter mais livros à disposição da gente*, e não só livros de literatura mesmo, mas livros acadêmicos, livros didáticos que (53) *isso daí é praticamente nulo*. Tipo livro, o romance ou livro de cabeceira você não tem acesso a muita coisa, mas já um livro acadêmico didático você não tem tanto assim. [...] Ter mais livros à disposição da gente e realmente livros acadêmicos, né? Principalmente isso daí, porque (54) *quem está fazendo faculdade, por exemplo, não tem acesso a muita coisa*, tem que se virar. (RICARDO, grifo nosso)²⁴³.

²⁴² Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada em Fortaleza em 27 mar. 2012.

²⁴³ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada em Fortaleza em 10 nov. 2011.

Nas orações 52, 53 e 54, os processos relacionais são os que predominam – assim como também é possível perceber nos excertos de Bruno, Liana e Tito – na interpretação de Ricardo acerca de sua vivência com a acessibilidade de leitura e de escrita. Na oração 52, o atributo que Ricardo relaciona ao que interpreta como acessibilidade reforça a reivindicação e acrescenta subsídios à interpretação sobre a acessibilidade que encontramos, por exemplo, na oração 52.

Nas orações seguintes,

(53) Isso	é	praticamente	nulo
Portador	Processo relacional atributivo (intensivo)	Elemento circunstancial de modo (gradação)	Atributo
Grupo nominal	Grupo verbal	Grupo nominal (advérbio modal)	Grupo nominal

(54) Quem faz faculdade	não	tem	acesso a muita coisa
Possuidor	Adjunto circunstancial de negação	Processo relacional atributivo (possessivo)	Possuído
Grupo complexo funcionando como um grupo nominal	Grupo nominal (advérbio modal)	Grupo verbal	Grupo nominal

Ricardo deixa implícita a base subjetiva para o grau de afinidade com as suas proposições, o que as classifica como modalidades objetivas. Observemos que são declarações que o falante constrói em terceira pessoa. Assim o afirmamos levando em consideração a distinção que Fairclough realiza entre modalidade objetiva e modalidade subjetiva, como já observado (Capítulo 2).

Com base nessa fundamentação e na relação que podemos estabelecer entre essas orações e seus contextos mais amplo (o de cultura) e mais imediato (o de situação), entendemos que Ricardo está “agindo como um veículo para o ponto de vista de um grupo” com o qual se (auto)representa. Nessa (auto)representação, o uso dos advérbios modais “praticamente” (que aproxima a interpretação dessa experiência à nulidade) e “não” (o qual anula qualquer gradação) e dos verbos “ser” e “ter” no presente do indicativo (“é” e “tem”), realizando uma modalidade categórica, funcionam como mecanismos que dão ao excerto 21 um caráter categórico. Isso reforça o cunho reivindicativo de Ricardo para interpretar a sua experiência de mundo, centrada nos processos relacionais que articulam suas posições a respeito dos letramentos em que ele e o grupo que representa se situam.

Embora Ricardo faça declarações em nome de outros: “[...] como o ‘poder de predição’, o poder de fazer declarações em nome de outros, ou, na verdade, em nome de ‘todos nós’ é um poder com desigual distribuição social e é importante para identificação”

(FAIRCLOUGH, 2003, p. 171, tradução nossa), não se trata, no excerto que analisamos, de um poder que se estabelece nos moldes que o autor preconiza. A importância da identificação reside, nesse momento, em mostrar o poder de denúncia de quem vivencia o lado desigual na distribuição social de meios, modos e atividades corporais que conforma a realidade dos letramentos para/de pessoas com deficiência visual. Em paralelo a esse poder de denúncia, há que existir, como contrapartida do lado de quem verticaliza essa distribuição assimétrica, o ouvir e o agir cuidadosos para com quem vivencia o que vem sendo imposto de cima para baixo. É a chamada que ouvimos de Ricardo a respeito do acesso à leitura e à escrita na atual política de inclusão:

Eu acho que está sendo feita a coisa certa da maneira errada, tipo: estão tentando ampliar o número de livros, mas não estão pensando em que livros imprimir; então, imprime muita coisa, às vezes, desnecessárias, e o cego não está sendo consultado sobre isso. Então, está sendo uma coisa, muitas vezes, imposta, vem de cima para baixo, não conversando com os cegos. (RICARDO)²⁴⁴.

Os fios com os quais os/as participantes vão tecendo seus relatos conformados e inconformados entrelaçam-se ponto a ponto, linha a linha, na história de raízes ancestrais a que Leda²⁴⁵ faz referência: “[...] geralmente a história do desenho universal, a história do que é acessível, do que é para todos, é tudo pela metade, né?”. O que nos relata Luzia sobre o que significa ter acessibilidade é mais um ponto que se acrescenta ao conto dessa história que, até hoje, constrói-se pela metade:

Excerto 22 – Luzia: [...] uma acessibilidade espacial tem que acessibilizar fisicamente esse espaço, mas, por exemplo, de *que adianta ter um espaço cultural, uma exposição, alguma coisa que a gente vá ver que seja acessibilizado fisicamente, mas que eu não vá ter acesso às informações que tem dentro daquela exposição.* [...] Entendeu? Então, eu acho que a acessibilidade é para leitura e para escrita, ela tem que começar por aí. Não só em sentido de espaços culturais, não, eu acho que em todos os espaços, entendeu? Você saber se é, sei lá, num espaço público você ter a sua autonomia de achar, por exemplo, o banheiro feminino, né? *É muito visual isso, né?* Então, a gente não tem como, a gente tem que estar sempre perguntando para alguém, é...

Pesquisadora: É totalmente visual²⁴⁶.

Luzia: Não é? É totalmente visual, né? *Eles botam uns desenhinhos lá, às vezes, ou então alguma coisa pensando que... a gente fica totalmente perdido, se não tiver alguém, você corre o risco de ou não ir, entrar no canto errado, né?* (LUZIA, grifo nosso)²⁴⁷.

²⁴⁴ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada em Fortaleza em 10 nov. 2011.

²⁴⁵ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada em Fortaleza em 7 nov. 2011.

²⁴⁶ Temos consciência de que nesse momento da entrevista houve uma indução de nossa parte. “No calor das emoções” de muitos dos momentos das atividades em campo, ainda que procurássemos interagir evitando ao máximo essas induções, algumas vezes, como neste caso, a frase nos escapou. Entendemos, entretanto, que isso não veio a comprometer a validade de nosso trabalho, como no caso apresentado.

²⁴⁷ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada em Fortaleza em 13 dez. 2011.

A realidade que Luzia nos apresenta dialoga intertextualmente com a continuação da referência de Leda à história “[...] do que é acessível, do que é para todos, é tudo pela metade”.

Excerto 23 – Então (55) *nós nunca temos nada para todos*, o que nós temos é porque ou já foi de alguém, ninguém quis mais, sobrou para nós, mas, na verdade, assim, (56) *mesmo assim, ainda acho que está maravilhoso, está perfeito, a gente se contenta com essas coisas ai é hoje com a história da acessibilidade, né?* (LEDA, grifo nosso)²⁴⁸.

Nas orações 55 e 56, observamos a presença da intertextualidade manifesta, respectivamente, por meio da negação e da ironia. Com o advérbio “nunca” e o pronome indefinido “nada”, a ideia de negação enfatiza categoricamente a realidade apresentada por Leda. De acordo com Fairclough (2001, p. 157), “[...] as frases negativas carregam tipos especiais de pressuposição que também funcionam intertextualmente, incorporando outros textos somente para contestá-los ou rejeitá-los”. Ao mesmo tempo, por meio da ironia, Leda desconstrói um cenário ilusório de inclusão no qual a acessibilidade ainda se restringe, muitas vezes, à acessibilidade física (construção de rampas e uso do Braille em elevadores, por exemplo) e a sobras rejeitadas.

Os estudos tradicionais sobre ironia a descrevem em termos de ‘dizer uma coisa e significar outra’. Tal explicação é de utilidade limitada, porque o que falta é a natureza intertextual da ironia: o fato de que um enunciado irônico ‘ecoa’ o enunciado de um outro (Sperber e Wilson, 1986:237-243). Por exemplo, suponha que você diga: ‘Está um lindo dia para um piquenique’. Nós vamos para um piquenique, chove, e eu digo então: ‘Está um lindo dia para um piquenique’. Meu enunciado seria irônico: ele ecoa seu enunciado, mas há uma disparidade entre o significado a que eu estou dando voz, para assim dizer, ao ecoar seu enunciado, e a função real de meu enunciado, que é expressar algum tipo de atitude negativa sobre seu enunciado, ou de fato sobre você – seja ela de raiva, sarcasmo ou o que quer que seja. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 158-159).

Num cenário de inclusão no qual “nunca temos nada para todos”, as sobras rejeitadas aparecem ironicamente como algo “maravilhoso” e “perfeito”, em contraposição sarcástica à atual história da acessibilidade e reforçando reivindicações como as de Leda, bem como as dos/as demais participantes.

A reivindicação a esse modelo visiocêntrico de experienciação do mundo é reiterada no posicionamento de Leda sobre o acesso a bens de consumo:

Excerto 24 – Por exemplo, você quer ver uma coisa, olha, eu quero comprar um microondas para mim, há tempos que eu quero comprar um microondas para mim. Atualmente não tem mais nenhum microondas para a pessoa cega utilizar, [...] olhe como as coisas não são para todos, todos os microondas atuais são

²⁴⁸ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada em Fortaleza em 7 nov. 2011.

digitais, nenhum fala, nenhum tem uma adaptação para a pessoa cega utilizar [...] eu não tenho escolha, se eu quero comprar um de 30 litros, mas só tem um de 19 litros, eu fico com esse mesmo, é melhor do que eu não esquentar nunca minha comida. Agora *não é correto, não é justo, não está certo, não tem acessibilidade, o mundo não é para todos*. (LEDA, grifo nosso)²⁴⁹.

Nesse momento, a conformação ao modelo passa pelo crivo de orações negativas categóricas, que novamente, dialogando com as demais reivindicações, representam o ajustamento inconformado a uma estrutura que “não é justa, não está certa, não é acessível, não é para todos”. Em consonância a essa realidade que Leda nos descreve, encontramos os comentários de Angélica a respeito de como se sente em relação à acessibilidade de leitura e de escrita na atual política de inclusão:

Excerto 25 – *Me sinto nada! Me sinto não. Porque hoje eu sou excluída, eu não leio o livro que eu quero, eu leio o livro que tem no formato digital, eu não leio o que eu quero*. E leio, se eu comprar em tinta, né, digitalizar, aí depois vou ler, aí eu leio o que eu quero. Mas eu não compro livro; às vezes, um livro é 80 reais, um dos mais baratos, né? Aí eu compro o livro e ainda vou pagar para digitar; quando eu for ler esse livro, está muito caro. (ANGÉLICA, grifo nosso)²⁵⁰.

Ao referir-se à sua exclusão, Angélica opta pelo processo relacional “ser”, e não pelo “estar”. Interpretamos que tal escolha significa que, para ela, como pessoa com deficiência visual, a situação social de exclusão – aqui especificamente no tocante à questão do acesso à leitura – não se coloca como uma realidade passageira, mas como um atributo inerente à sua condição como deficiente visual. Os excertos apresentam-nos um descompasso entre a realidade que se apresenta sobre a inclusão em nosso país e a maneira como homens e mulheres cegos/as representam suas vivências a respeito de atividades como a compra de um livro.

Em mais um gancho nessa cadeia interdiscursiva que dá mostras contundentes sobre a possibilidade da constituição de novas combinações entre os elementos de ordens advindas de *centralidades corpóreo-discursivas dominantes*, trazemos um fragmento no qual Neide nos apresenta sua percepção atinente a uma escola ainda fortemente calcada nessas dominâncias:

Excerto 26 – [...] o acesso à leitura dele²⁵¹ é restrito, não é exatamente porque ele seja cego, é porque nós vivemos numa sociedade, é porque é cego, claro, mas eu digo que a sociedade não proporciona as condições favoráveis para ele ler, né? Mas, em termos de capacidade, de potencial... (NEIDE)²⁵².

²⁴⁹ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada em Fortaleza em 7 nov. 2011.

²⁵⁰ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada em Fortaleza em 8 abr. 2012.

²⁵¹ Referência aos estudantes com deficiência visual da instituição em que leciona.

²⁵² Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada em Fortaleza em 17 set. 2012.

Encontramos aqui um posicionamento de reivindicação que tira de si a deficiência (em diálogo de negação contrastivo ao que analisamos no item 7.1), localizando-a não no corpo que não enxerga, mas na sociedade que exclui por meio da falta de oportunidades de acesso à leitura a homens e mulheres que não vivenciam o acesso ao conhecimento através dos sentidos e dos meios que a sociedade instituiu como normais.

Os pontos que sublinhamos nos excertos deste item 7.2 remetem-se às discussões já bastante enfatizadas, ao longo desta tese, a respeito de ambientações que se estruturam em *centralidades corpóreo-discursivas dominantes*, como a *ordem visiocêntrica do discurso*. Práticas simples e cidadãs que envolvem o uso da leitura (ou da escrita também) em situações corriqueiras, como o acesso às informações em uma exposição, à localização de um banheiro em ambiente público ou à compra de um livro, revelam-se ainda nas representações discursivas de pessoas com DV, sobre os usos situados do letramento e sobre as necessidades de uso desse letramento, como pequenos contos cujas histórias encontram-se reificadas na aparência atemporal (natural e eterna) que constrói a ancestralidade de dizeres e fazeres ancorados em *centralidades corpóreo-discursivas dominantes*. É o que nos revelam também os três volumes de Martínez (1991) a respeito dos cegos na história.

Deparamo-nos, nessa longa trajetória, com o quinto modo de operação da ideologia que Thompson (2011, p. 88, grifo do autor) classifica como a reificação:

A ideologia *como* reificação envolve, pois, a eliminação, ou a ofuscação, do caráter sócio-histórico dos fenômenos – ou, tomando emprestada uma frase sugestiva de Claude Lefort, ela envolve o restabelecimento da ‘dimensão da sociedade ‘sem história’, no próprio coração da sociedade histórica’. Esse modo pode ser expresso em formas simbólicas através da estratégia da *naturalização*. Um estado de coisas que é uma criação social e histórica pode ser tratado como um acontecimento natural ou como um resultado inevitável de características naturais, do mesmo modo como, por exemplo, a divisão socialmente instituída do trabalho entre homens e mulheres pode ser retratada como um resultado de características fisiológicas nos sexos, ou de diferença entre sexos. Uma estratégia semelhante é a que pode ser descrita como *eternalização*: fenômenos sócio-históricos são esvaziados de seu caráter histórico ao serem apresentados como permanentes, imutáveis e recorrentes.

Ainda que envolvidas na narrativização²⁵³ de tantas e tantas histórias que legitimam relações de dominação e de poder nas quais estão situados/as, na voz de cada

²⁵³ A *narrativização* constitui-se como uma das estratégias típicas de construção simbólica de um dos modos de operação da ideologia: a legitimação. “Exigências de legitimação podem também ser expressas através da estratégia de *narrativização*: essas exigências estão inseridas em histórias que contam o passado e tratam o presente como parte de uma tradição eterna e aceitável. [...] Histórias são contadas tanto pelas crônicas oficiais como pelas pessoas no curso de suas vidas cotidianas, servindo para justificar o

participante desta nossa longa história, identificamos o encontro de vários sons que se fazem um nas palavras de Betto (2006, p. 127-128):

Todos têm direito a uma vida digna. A desigualdade social me repugna. É uma ofensa à condição humana. Recuso-me a aceitar que ‘sempre foi assim e não haverá de mudar’. Não costumo ouvir isso da boca de quem foi injustamente privado de acesso aos bens mais elementares, como alimentação, saúde e educação. Ninguém escolhe a pobreza. Ela decorre de leis e estruturas injustas. Isso é o que precisa mudar.

A contação dessas histórias é apenas o início da junção de muitos contos, cantos, encantos e desencantos por alguém que teve a ousadia e tomou para si o grande desafio de contá-las: é a contação de uma história que traz o mais sincero desejo de juntar-se à vontade expressa por Diego, a qual acreditamos juntar-se ao desejo de cada um e de cada uma que cedeu, tão generosamente, seus olhares a esta vidente que imagina ter conseguido vislumbrar, minimamente, por meio da cegueira, um pouco das leituras e das escritas daqueles/as que não enxergam:

[...] E, assim, a minha vontade é que teu trabalho contribua muito para tudo, tudo que puder contribuir, contribua muito, e que as pessoas possam ver nossos pontos de vista, nossas necessidades, nossas vontades, nossas preferências, para poder tornar o letramento, né, [...] mais fácil, mais acessível não só para os deficientes visuais, porque a gente sabe que tem muito, muita gente é... como eu disse, né, que elas fazem, que elas são letradas da maneira delas, mas elas não estão letradas da maneira eleita para a comunicação, né? Então, que as pessoas possam enxergar a falta de letramento também como uma falta de visão em alguns sentidos. (DIEGO)²⁵⁴.

É, portanto, em consonância com essa vontade expressa por Diego que desejamos que as tantas faltas a que ele se refere, as quais também são mencionadas pelos/as os/as demais participantes, passem a ser preenchidas a partir dos discursos de resistência e de inconformação daqueles/as que trazem a cegueira no corpo.

7.3 Acomodação e reivindicação como possibilidades de recriação

Neste capítulo, apresentamos as interpretações acerca de como os/as participantes da pesquisa posicionam-se a respeito do tema da acessibilidade. De maneira mais específica, analisamos a apresentação de contrapontos que se mostram ora como

exercício de poder por aqueles que o possuem e servindo, também, para justificar, diante dos outros, o fato de que eles não têm poder. Discursos e documentários, histórias, novelas e filmes são estruturados como narrativas que retratam relações sociais e manifestam as conseqüências de ações de modo tal que podem estabelecer e sustentar relações de poder” (THOMPSON, 2011, p. 88).

²⁵⁴ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada em Fortaleza em 14 set. 2012.

conformações, ora como reivindicações referentes à *ordem visiocêntrica do discurso*, a qual constringe muitas das práticas e redes de práticas pertinentes ao acesso e ao uso de artefatos que viabilizam (ou não) os múltiplos letramentos de pessoas com deficiência visual.

Dessa forma, dividimos o capítulo em dois momentos por meio dos quais, primeiramente, analisamos e interpretamos as representações discursivas dos/as participantes em uma conformação a essa *ordem* e, em um segundo momento, a reivindicação dos/as participantes a ela. Para as interpretações que apresentamos neste capítulo, valemo-nos de categorias analíticas advindas da complementação entre o aporte teórico-metodológico da ADC (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999; FAIRCLOUGH, 2001, 2003) e o da LSF (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004), levando em consideração as questões implicadas no que concebemos como *centralidades corpóreo-discursivas dominantes*. Ou seja, utilizamos os possíveis diálogos entre o Significado Representacional, o Significado Identificacional (modalidade e avaliação), a Metafunção Interpessoal (sistema de modalidade e polaridade) e a Metafunção Ideacional (sistema de transitividade), tendo sempre ao centro de nossas discussões a *ordem visiocêntrica do discurso*.

Em nossa concepção, dois são os pontos fundamentais que o capítulo nos revela. Em primeiro lugar, as representações discursivas analisadas mostram uma conformação à *ordem visiocêntrica do discurso*, o que nos faz concluir que os/as próprios/as participantes fomentam representações que os/as associam aos “referentes do infortúnio e da incapacidade” (MARTINS, 2006) infringidos às pessoas cegas. Em segundo lugar, esses referentes são questionados, intimidados e postos em xeque também pelas pessoas com deficiência visual, por meio do que identificamos como uma contraposição reivindicativa à *ordem visiocêntrica do discurso*. Levando em consideração esse segundo ponto, concluimos como possível um movimento de reorganização das *centralidades corpóreo-discursivas*, a partir das pessoas com deficiência visual, que, embora subjugadas por essas centralidades, não são por elas completamente imobilizadas ou incapacitadas para trabalhar com seus corpos e discursos em prol de uma mudança social.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos ao último momento deste trabalho, no qual nos dedicamos a tecer as reflexões conclusivas a respeito do caminho trilhado até aqui. Para isso, discorreremos sobre em que medida encontra-se contemplado nos capítulos da tese nosso objeto de estudo: os letramentos de pessoas com deficiência visual (DV); a problematização que fizemos nesse tema: como as pessoas com DV entendem e posicionam-se acerca de seus letramentos e como estes se configuram nas práticas sociais em que essas pessoas estão situadas; e os objetivos elaborados para a geração de reflexões a respeito da problemática levantada: compreender os discursos das pessoas com DV sobre suas práticas de leitura e de escrita; analisar os discursos em que elas estão situadas; investigar como se posicionam em relação aos letramentos em que estão situadas; e verificar em que medida os multiletramentos presentes nas práticas das pessoas com DV atendem às suas necessidades.

Ainda durante o trabalho de campo, começamos a perceber, conforme mencionado no Capítulo 4, que, para entender os letramentos das pessoas com DV, não seria possível restringir-nos ao contato com a leitura e com a escrita mediante o sistema operacional Dosvox. Se assim fizessemos, estaríamos nos fechando a outras questões que começaram a emergir do campo e que se nos apresentavam como de grande pertinência para os/as participantes da pesquisa. Ainda na execução do projeto-piloto, além do sistema operacional Dosvox, surgiram outros meios e práticas associados a tais sujeitos, como o uso de leitores de tela, de leitores e do sistema Braille. Devido a essa demanda, que, para nós, apareceu como algo inusitado (dado o nosso conhecimento restrito e confinado aos livros sobre as pessoas com DV), reelaboramos a pesquisa (incluindo nossos objetivos de trabalho) de forma a contemplar e buscar compreender todos esses elementos que surgiram relacionados aos letramentos das pessoas com DV.

Ao concluirmos nosso trabalho de campo, desenvolvido por meio de conversas, observações participantes, entrevistas semiestruturadas, diários e notas de campo, já se delineava, de maneira muito contundente, a multiplicidade de modos, meios e atividades corporais que caracterizava a realidade dos letramentos que estávamos investigando. O estudo detalhado sobre os dados levou-nos a confirmar que múltiplos são os letramentos das pessoas com DV. Tal confirmação, na verdade, é algo inerente ao letramento, especialmente levando em conta a atual preocupação sobre a multimodalidade associada às mais diversas práticas de letramento, em contraste ao enfoque, quase que exclusivamente “monomodal” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001), que até pouco tempo imperava nos estudos atinentes às “paisagens linguísticas” (COULMAS, 2014).

Diante da constatação sobre a multiplicidade dos letramentos das pessoas com DV e tomando como base uma pesquisa que realizamos acerca do atual estado da arte a respeito de estudos sobre os temas de leitura, escrita, letramento e pessoas com DV, resolvemos elaborar uma descrição referente ao nosso material de campo (Capítulo 5), com o intuito de, ao trazer à mostra o que são e como se constroem os letramentos de pessoas com DV, melhor explicitarmos a multiplicidade desses letramentos.

No primeiro capítulo da parte analítica, já nos é possível alcançar uma das dimensões acerca da problematização de como as pessoas com DV entendem e posicionam-se quanto a seus letramentos e como estes se configuram nas práticas sociais em que esses indivíduos estão situados. Com a descrição adotada no Capítulo 5, pudemos compreender que os/as participantes, embora não o façam desde a perspectiva de uma consciência explícita ou sistematizada, adotam discursos e ações que nos levaram a identificar uma realidade de multiletramentos implicada em múltiplos letramentos. Ou seja, observamos a presença da utilização de diversos meios (multimeios) aliada a diversos modos (multimodalidades), com a utilização de atividades corporais que não contemplavam somente o uso das mãos (tato), mas também dos ouvidos (audição), do nariz (olfato) e até mesmo dos olhos (visão), em práticas sociais que envolviam a leitura e a escrita em diversos âmbitos sociais/culturais (múltiplos letramentos).

Diante dessa constatação, abrimos mais um viés, no Capítulo 6, para compreendermos o problema de pesquisa levantado. Nesse momento da tese, a busca pelos objetivos traçados já partia do pressuposto de que múltiplos são os letramentos das pessoas com DV. Nessa esteira, as análises que desenvolvemos nesse capítulo apresentam as posições de dois grupos que identificamos entre os/as participantes: em um, embora as representações e nossas observações em campo atestassem a utilização tanto do sistema Braille como do computador, frisava-se o uso e a importância do Braille em contraposição ao computador; no outro grupo, ainda que se desse preferência quase que exclusiva ao uso do computador, a oposição percebida no grupo anterior ou não se apresentava de forma contundente, ou nem chegava a ser mencionada. Nesse segundo grupo, os/as participantes voltavam-se antes para uma reflexão acerca da complementação que existe entre o Braille e o computador.

Desse modo, as análises sobre as quais nos debruçamos no Capítulo 6 apresentam discussões que buscam entender (partindo dessa multiplicidade), mediante explicitações e sistematizações, as contradições percebidas (principalmente no primeiro grupo) nos discursos dos/as participantes a respeito de como se posicionavam em relação aos letramentos em que estavam situados/as. Ainda que imersos/as em multimodalidades, insistiam na defesa de um discurso monomodal como uma possibilidade de não perder o Braille do alcance do tato.

Ao início do capítulo, centramo-nos nas análises das recorrências que traziam, implícita ou explicitamente, uma oposição entre o sistema Braille e o computador/TICs. Se este aparece como um recurso complementar para os/as participantes que até então apresentamos, para aqueles/as com os/as quais seguiremos a apresentação, o computador configura-se, em suas representações discursivas, como meio quase que exclusivo para o contato com a leitura e com a escrita. Ainda que falem sobre a importância do sistema Braille para a vida das pessoas cegas, não entram no mérito de uma possível relação de oposição entre o Braille e o computador, com o intuito de estabelecer uma defesa mais marcada e contundente daquele.

No que diz respeito ao grupo de participantes que se posiciona de maneira marcada e contundente com relação ao Braille, entendemos essa defesa como importante e de extrema relevância para a representação das pessoas cegas, uma vez que, muito mais que um meio de leitura e de escrita, o sistema Braille, na qualidade de um “texto de capacitação identitária” (MARTINS, 2006), trata-se de um artefato que as identifica e com o qual elas se identificam. Como já dissemos, é um artefato que faz parte da construção da identidade cega para algumas pessoas. O que apontamos, no entanto, é que a defesa do Braille não precisa residir em uma oposição a outros artefatos advindos das tecnologias da informação, como o computador. Ao fazê-lo, vemos inclusive que o discurso acaba por esvaziar-se e desatualizar-se, vindo a perder sua força pelo fato de não contemplar outras pessoas que, por motivos vários, não utilizam o Braille. Além disso, o computador constitui-se como um meio que todos/as os/as participantes usam constantemente em suas práticas e que, conforme apresentamos, pode constituir-se igualmente, assim como o Braille, como um “texto de capacitação identitária”.

Voltamos à questão frisada em vários momentos ao longo do Capítulo 6, segundo a qual: se múltiplas são as diversidades funcionais humanas, múltiplas são igualmente as práticas de letramento em que estão envolvidas as pessoas; dessa maneira, multi são os letramentos de que necessitam e de que se utilizam – ou não, dado o desrespeito às diversidades funcionais humanas ainda bastante vigentes em nossa sociedade. Diante desse quadro, entendemos que a ênfase há que estar na defesa pelos multiletramentos que atendam, da maneira mais plena, justa e indiscriminada, às pessoas cegas em seus múltiplos letramentos. Essa reivindicação encontra-se inclusive como um clamor uníssono entre todos/as os/as participantes da pesquisa. Tais conclusões são igualmente válidas para o segundo grupo, o qual, embora não se fixe na polaridade Braille *versus* computador, acaba por vincular algumas de suas reivindicações à lógica cartesiana da *ordem visiocêntrica do discurso*.

A respeito do objetivo da tese que consistiu em compreender em que medida os multiletramentos presentes nas práticas das pessoas com DV atendem às suas necessidades,

podemos realizar a seguinte afirmação: esses multiletramentos atendem às suas necessidades até o momento em que não desestabilizam as organizações de uma *ordem visiocêntrica do discurso*. A partir daí, utilizando-nos das palavras de Leda, a realidade que constatamos entre os/as participantes de nosso estudo é a de que:

[...] apesar de a gente hoje saber usar o computador, entrar na internet, mandar *e-mail*, receber *e-mail*, pegar material e ler e tudo, ainda existem aqueles *sites* que são muito gráficos, que são muito coloridos, que são feitos para as pessoas que enxergam, que a gente não tem acesso, né? Então, assim, geralmente a história do desenho universal, da história que é acessível, de que tudo é para todos, é pela metade, né? Então, nós nunca temos nada para todos, o que nós temos é porque ou já foi de alguém, ninguém quis mais, sobrou para nós [...] E hoje a gente tem, mesmo com alguns *sites* que não podem, mesmo com algumas plataformas que não podem, mesmo com muitas coisas que não podem, a gente tem acesso às coisas que a gente pode. E vai tentando tirar proveito do que é possível. (LEDA)²⁵⁵.

É diante desse quadro que acreditamos que uma posição de afirmação sobre o Braille não implica uma negação, destituição ou oposição a outros artefatos que proporcionam o contato com a leitura e com a escrita. Entendemos que essa articulação acaba por conduzir a uma lógica da razão metonímica, a mesma utilizada para promover as ausências a que as pessoas cegas e seus letramentos estão submetidos. Daí a importância de uma reivindicação pelos múltiplos letramentos como possibilidade de introduzir uma sociologia das ausências ao debate sobre as atuais realidades de leitura e de escrita das pessoas cegas, seguindo o que nos expõe Sousa Santos (2002, p. 246) em sua crítica à razão metonímica:

O que proponho é um procedimento renegado pela razão metonímica: pensar os termos das dicotomias fora das articulações e relações de poder que os unem, como primeiro passo para os libertar dessas relações, e para revelar outras relações alternativas que têm estado ofuscadas pelas dicotomias hegemônicas. Pensar o Sul como se não houvesse o Norte, pensar a mulher como se não houvesse o homem, pensar o escravo como se não houvesse senhor.

Ou seja, pensar os vários aspectos que compõem a realidade de leitura e de escrita das pessoas cegas – seja essa realidade intermediada pelo Braille, computador, leitores, etc. – em seus próprios termos, e não a partir de oposições que acabam por conduzir a dois movimentos que se retroalimentam: uso do mesmo recurso de que se utiliza uma *ordem visiocêntrica do discurso* na promoção das ausências a que são submetidas as múltiplas realidades e necessidades das pessoas com deficiência visual; deslocamento do foco sobre questões que, de fato, promovem as ausências a que os múltiplos letramentos das pessoas cegas estão submetidos.

Uma vez que as ordens do discurso são instáveis, a reorganização delas, em consonância às reorganizações de uma *ordem corpóreo-material*, a partir de uma tomada de

²⁵⁵ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada em Fortaleza em 7 nov. 2011.

consciência sobre a *ordem visiocêntrica do discurso* com conseqüente contraposição à mesma, pode conduzir a uma emergência do que se encontra ausente pela lógica da razão metonímica. Para a consecução do movimento proposto, acreditamos ser de grande importância uma base epistemológica, conforme apresentamos no Capítulo 3, advinda das ecologias (metáfora da ecologia e ecologia dos reconhecimentos) de Barton (1994) e de Sousa Santos (2002).

Com o Capítulo 7, apresentamos o terceiro e último ângulo a partir do qual buscamos compreender nosso problema de pesquisa: como as pessoas com DV entendem e posicionam-se sobre seus letramentos e como estes se configuram nas práticas sociais em que essas pessoas estão situadas. Nesse capítulo, voltamos para um momento mais minucioso, no qual chegamos a uma interpretação dos dados por meio das categorias linguísticas que escolhemos, com base na complementação entre o aporte teórico-metodológico da Análise de Discurso Crítica (ADC) – Chouliaraki e Fairclough (1999) e Fairclough (2001, 2003) – e o da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) – Halliday e Matthiessen (2004) –, para uma compreensão ainda mais profunda concernente aos letramentos de pessoas com DV.

Se analisamos as falas dos/as participantes partindo do movimento distinto entre dois grupos no Capítulo 6 (Braille *versus* computador, Braille e computador), no Capítulo 7, esses grupos convergem suas falas quando o tema da acessibilidade está em foco. A conclusão central a que chegamos, mediante as interpretações construídas nesse capítulo, levando-se em consideração nossa questão de pesquisa e os objetivos a ela atrelados, é a de que: os discursos das pessoas com DV sobre suas práticas de leitura e de escrita, os discursos em que elas estão situadas e as posições em relação a seus letramentos apontam para uma *ordem visiocêntrica do discurso*, no sentido de a ela ajustar-se, promovendo, em certa medida, sua manutenção e propagação.

No capítulo precedente, esses pontos já haviam sido levantados. A função do Capítulo 7 foi escrutinar essas questões de maneira ainda mais detalhada, mostrando os dois vieses que marcam as posições dos/as participantes sobre os letramentos em que estão situados/as: se, por um lado, em suas representações discursivas acerca dos usos situados do letramento e acerca das necessidades de uso do letramento, existe a conformação a uma *ordem visiocêntrica do discurso*, por outro lado, existe igualmente entre os/as participantes uma unanimidade no tocante à resistência e à inconformação a essa ordem. Defendemos, sim, que a hegemonia dessa ordem permeia a realidade dos múltiplos letramentos das pessoas com DV; porém, com base no princípio dialético que Fairclough (2001, 2003, 2012) imprime a seus trabalhos, defendemos, de igual maneira, a atuação dos discursos e dos corpos no processo de transformação e de mudança social.

Chegamos a essas conclusões, em parte, em virtude do caminho metodológico que seguimos, conforme exposto no Capítulo 4. Desenvolvemos uma pesquisa discursiva crítica sobre o letramento de pessoas com DV, fundamentando-nos em alguns princípios reflexivos e metodológicos que a etnografia proporciona à pesquisa qualitativa, dada as devidas diferenças que Heath e Street (2008) estabelecem entre a pesquisa qualitativa e a etnografia. Tal fundamentação baseia-se na argumentação de Magalhães (2000, p. 45) “[...] a favor da pesquisa etnográfica-discursiva, procurando ressaltar as contribuições que esses estudos poderão oferecer para uma ‘consciência lingüística crítica’”. O que a autora defende rompe com todo um paradigma de investigações positivistas e, ao apresentar a linguagem como o ponto de interseção que une os métodos de interpretações linguísticas aos métodos de interpretações etnográficas, propõe “uma pesquisa democrática como método radical”.

O que Magalhães (2000, p. 45) defende e propõe dialoga diretamente com a posição que tomamos para a realização desta pesquisa. Nela, deixamos marcada, sem nenhuma pretensão a neutralidades, nossa posição política e ideológica, ao assumirmos um discurso que defende que as desigualdades e assimetrias a que estão sujeitas as práticas de letramento em que se situam as pessoas com DV são criadas, mantidas e reproduzidas por uma sociedade (incluímo-nos nessa sociedade) que se fundamenta em *centralidades corpóreo-discursivas dominantes*.

Diante disso, chegamos a três importantes aspectos acerca da metodologia adotada em nossa pesquisa: primeiramente, a proposição de Magalhães (2000) sobre a utilização de “uma pesquisa democrática como método radical” em estudos que se comprometem com o arcabouço teórico-metodológico da ADC foi fundamental para que operacionalizássemos um estudo localizado na linha dos Estudos Críticos do Discurso. Em segundo lugar, a decisão de utilizarmos um texto etnográfico do tipo “narrativa crítica” (MAGALHÃES, 2000) em nossa escrita deu a vazão necessária para que abordássemos questões que envolviam um grupo em desvantagem social e os aspectos sociais hegemônicos concernentes aos contextos em que se situa esse grupo. Por último, atentamos para a importância da ética no processo de reflexão e de construção da validade em nossa pesquisa. De acordo com Magalhães (2000, p. 46):

A ética da pesquisa se encontra, pois, no centro do debate teórico-metodológico entre os investigadores da linguagem. A preocupação com a ética na pesquisa afeta especialmente os pesquisadores que adotam a metodologia etnográfica, por estabelecerem uma relação com os pesquisados.

Sobre o último aspecto, não podemos deixar de mencionar sua imprescindibilidade, como centro do debate teórico-metodológico entre os/as investigadores/as da linguagem, para o processo de validação de nossa pesquisa.

A respeito dos capítulos teóricos, foram nossos alicerces para a teorização e sistematização atinentes aos letramentos de pessoas com DV. Sobre o Capítulo 2, é nele que apresentamos o ponto central da tese que defendemos: uma perspectiva de reflexão sobre a linguagem no modelo hegemônico de normalidade, ou melhor dito, a *linguagem no modelo visiocêntrico de experiência/experiência/vivência de mundo*. Da junção entre o estudo criterioso sobre os dados, a fundamentação teórica escolhida para sustentar o trabalho e o conhecimento que travamos sobre o Modelo Social de Deficiência, adveio uma proposta de teorização acerca do fenômeno central que aparecia em nosso material etnográfico reiteradamente: a presença de uma *ordem visiocêntrica do discurso* que contribui para a manutenção de barreiras na sociedade; essas barreiras mantêm relações assimétricas e desiguais de poder entre pessoas com DV e pessoas consideradas como normovisuais.

Da percepção desse fenômeno central, iniciamos um processo de investigação sobre como poderíamos compreender, a partir dessa *ordem visiocêntrica do discurso*, como as pessoas com DV entendiam e posicionavam-se quanto a seus letramentos e como estes se configuravam nas práticas sociais em que essas pessoas estavam situadas. Ou seja, a *ordem visiocêntrica do discurso* foi o conceito-chave com o qual trabalhamos nesta pesquisa.

Acreditamos que o modelo apresentado no Capítulo 2 (item 2.4) desta tese contribui para a expansão de possibilidades interpretativas críticas que se fundamentem no que Fairclough (2003)²⁵⁶ e Chouliaraki e Fairclough (1999)²⁵⁷ discutem e que se encontra sistematizado em Ramalho e Resende (2011). Conforme apresentado no Capítulo 2, chamamos de “*Relações corpóreo-materiais*” um dos momentos da prática social (que as autoras denominam de Atividade material). Baseando-nos na sistematização que essas autoras constroem sobre o “momento discursivo da prática” (RAMALHO; RESENDE, 2011) – temos aí a articulação entre os elementos (gêneros, discursos e estilos) que compõem a ordem do discurso –, propusemos uma sistematização sobre o momento corpóreo-ambiental da prática conformado por elementos (modos, meios e atividades corporais) que se articulam na construção de uma ordem corpóreo-material. A partir da ramificação com essa ordem corpóreo-ambiental, buscamos uma sistematização teórico-metodológica a respeito de um exemplo em que Fairclough (2003) comenta sobre o fato de, em uma palestra, encontrarmos tanto *performances* linguísticas como corporais.

Assim sendo, tanto os elementos que compõem as ordens das *performances* linguísticas quanto os que compõem as ordens das *performances* corporais estão sujeitos a

²⁵⁶ Aqui nos referimos aos itens nos quais o autor discorre sobre “As práticas sociais” e sobre “O Discurso como um elemento das práticas sociais: gêneros, discursos e estilos”.

²⁵⁷ Referimo-nos ao momento em que os autores discutem a importância de não reduzir a vida social ao discurso.

articulações que conduzem a desigualdades. Em um evento de letramento como uma palestra, por exemplo, a falta de acessibilidade que venha a existir para pessoas com DV (falta de material em Braille, banheiros no auditório sem sinalização [piso tátil, portas com informação em Braille], não disponibilização no formato eletrônico de textos que tenham sido distribuídos em formato impresso, etc.) não se restringe a *performances* linguísticas; as *performances* corporais também aí estão implicadas.

Chouliaraki e Fairclough (1999, p. 6) já haviam alertado para o aspecto de que não se pode reduzir o discurso à vida social. À mediação entre o social e o linguístico (a “ordem do discurso”), como o cerne da ADC na condição de “[...] uma síntese mutante de outras teorias” (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 16, tradução nossa), acrescentamos, a partir do que pediam as análises de nossos dados, uma mediação entre o social e o corporal (“ordem corpóreo-material”). Uma vez que não seria possível separar (no estudo que desenvolvemos sobre os letramentos de pessoas com DV) as *performances* linguísticas das *performances* corporais, propusemos o conceito de *centralidades corpóreo-discursivas dominantes* (as organizações da ordem do discurso, em articulação com as da ordem corpóreo-material, conformam as *centralidades corpóreo-discursivas dominantes*).

Por meio do corpo, a linguagem faz-se *performance*, ao mesmo tempo que a linguagem normatiza, hegemonicamente, muitas das *performances* corporais. É levando em conta esse movimento que entendemos como profícuo o conceito proposto quanto às *centralidades corpóreo-discursivas dominantes*. Pesquisas futuras que discorram sobre o tema da acessibilidade ou sobre pessoas com deficiência podem valer-se desse conceito para a desnaturalização do que Martins (2006, p. 99) entende em seu trabalho como “[...] efeitos negativos da perpetuação naturalizadora da idéia de normalidade funcional”.

Acreditamos ainda que, a partir do que propomos com as *centralidades corpóreo-ambientais*, interpelações teóricas e metodológicas podem estabelecer-se e estreitar-se entre a ADC, os Novos Estudos do Letramento (NEL) – especialmente aqueles que se inserem no que Baynham e Prinsloo (2009, p. 1-2) denominam de terceira geração dos estudos do letramento – e o Modelo Social de Deficiência. Julgamos que pesquisas sobre as práticas ou as redes de práticas de que fazem parte discursos e letramentos, naturalizados em *modelos hegemônicos de normalidade*, podem alcançar potenciais críticos mais emancipadores, por intermédio de análises que procurem vincular às suas teorias e metodologias, bem como às categorias analíticas, os desdobramentos encontrados com o conceito de *centralidades corpóreo-discursivas dominantes*. Algo que procuramos dar início com o desenvolvimento desta tese.

Ainda sobre o Capítulo 2, concluímos sobre o potencial de perspectivas interpretativas advindas das análises textuais, nas quais utilizamos conjuntamente as ferramentas que a ADC e a LSF nos proporcionaram. Aqui fazemos menção em especial ao Capítulo 7; nele, podemos observar que essas duas disciplinas juntas “[...] completam um arsenal teórico e metodológico que dá conta da natureza da linguagem como fenômeno integral e social” (SILVA, 2013, p. 54). Por meio de algumas das categorias analíticas, tanto da Metafunção Ideacional como dos Significados Representacional e Identificacional, encontramos os fundamentos para uma análise sistêmico-funcional crítica sobre os múltiplos letramentos de pessoas com DV.

Chegamos ao Capítulo 3, no qual o foco está na explicitação da perspectiva de letramento que adotamos. Embora já tenhamos exposto nossas considerações acerca da metodologia, não podemos deixar de voltar a mencioná-la ao falarmos dos Novos Estudos do Letramento. Isso porque adotamos alguns dos princípios da etnografia para a nossa pesquisa sobre os letramentos de pessoas com DV, tomando como ponto de referência a perspectiva metodológica utilizada por muitos dos trabalhos que se inserem na área de estudos que abriram as portas para uma nova perspectiva sobre o letramento: Barton e Hamilton (1998); Barton; Hamilton e Ivanic (2000); Heath (1983); e Street (1984, 2010b, 2012b).

Dessa forma, seguindo um dos princípios apresentados por Heath e Street (2008) sobre o cuidado com o processo de descrição dos dados (a autora e o autor enfatizam a importância do detalhamento de descrição tanto dos dados como dos métodos utilizados), optamos por iniciar o Capítulo 3 descrevendo o que coletamos e geramos em campo referente aos letramentos das pessoas com DV – o que são e como se constituem.

Com base na posição teórica que propõem os NEL, concebemos em nossa tese os letramentos como práticas sociais que envolvem o uso situado da leitura e da escrita em contextos sociais. Utilizamos o termo “uso situado da leitura e da escrita em contextos sociais” em referência à concepção que adotam Barton, Hamilton e Ivanic (2000) e Magalhães (2012). “Nessas abordagens, a leitura e a escrita são enraizadas nas práticas sociais como elementos integrantes, não podendo, portanto, ser descontextualizadas como ocorre no Modelo Autônomo de Letramento” (MAGALHÃES, 2012, p. 24). Com suporte nessa concepção adotada é que propusemos (Capítulo 2) um modelo transformacional acerca dos letramentos de pessoas com DV. Localizamos, então, as *práticas* sociais que envolvem o uso da leitura e da escrita em uma sociedade *estruturada* em *centralidades corpóreo-discursivas dominantes*, na qual pudemos observar as *representações discursivas* referentes aos usos situados do letramento e às necessidades de uso do letramento.

Uma vez adotada a perspectiva dos estudos críticos do discurso, na linha de Fairclough, e do letramento como prática social, na linha dos NEL, escolhemos os trabalhos de Barton e Hamilton (1998), Rios (2009, 2013) e Street (1984, 2014) para fundamentar as questões de poder, ideologia e hegemonia imbricadas no estudo do letramento que propusemos realizar. Utilizando-nos das discussões sobre as relações de poder descortinadas por meio dos conceitos de letramentos escolarizados e vernaculares, letramentos autônomo e ideológico e sistema de letramento e letramentos da vida, buscamos interpretá-las a partir dos contextos de letramento em que se situavam nossa pesquisa. Esse movimento ajudou-nos no entendimento acerca das assimetrias concernentes ao contexto em que situamos os letramentos de pessoas com DV. Uma vez que, ao estudar esses letramentos, questões referentes aos meios escolhidos, modos empregados e atividades corporais utilizadas vieram à tona, surgiu-nos a necessidade de buscar estudos referentes à multimodalidade.

Daí a escrita de um item sobre as multimodalidades e multimeios. Nosso intuito com essa escrita foi coadunar aos NEL os estudos atuais sobre as multimodalidades, sem deixar de lado a presença do corpo, imprescindível nessas relações, através do que havíamos proposto sobre uma *ordem corpóreo-material* no Capítulo 2. Ou seja, buscamos destacar o fato de que, para pensarmos a respeito das paisagens linguísticas (COULMAS, 2014), bem como sobre as paisagens semióticas (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001), é necessário trazer o corpo à tona.

Nos materiais que levantamos referentes à multimodalidade (BEARNE, 2003; KRESS; BEZEMER, 2000; KRESS; VAN LEEUWEN, 2001; STREET, 2004; ver os demais estudos que mencionamos no item 3.2.2), percebemos que os estudos estavam mais voltados para discussões que buscavam entender as reorganizações que o surgimento de uma paisagem semiótica e linguística cada vez mais multimodal trazia para âmbitos como o da educação. Trata-se de estudos, sem dúvida, de extrema relevância e pertinência; no Capítulo 6, inclusive, abordamos as reconfigurações ocorridas nas redes de práticas de pessoas com DV, devido ao uso das TICs em atividades de leitura e de escrita nas quais predominavam, até então, o sistema Braille como o artefato “legítimo”. Sentimos, no entanto, uma lacuna no tocante a discussões que se centrassem sobre como esses novos cenários multimodais têm discutido a questão dos corpos marginalizados pelas *centralidades corpóreo-discursivas dominantes*. Inquieta-nos, no contexto de uma “espécie de cultura visiocêntrica predominante em nossa época” (SOUSA, 2004), entender como se apresentam e como são apresentadas tantas “narrativas silenciadas sobre a deficiência” (MARTINS, 2006).

Em meio a essa profusão de imagens, são investigados os apagamentos a que são submetidas as pessoas com DV em um cenário multimodal no qual se “descobrem barreiras

novas, acessos negados e janelas fechadas” como “sutis e higiênicas formas de exclusão [...] à cultura informacional” (SOUSA, 2004). Foi levando em conta essas reflexões que entendemos como possível uma mediação, via *ordem visiocêntrica do discurso*, entre as tradições de estudo dos Novos Estudos do Letramento e os da Multimodalidade. O diálogo mais estreito entre essas duas tradições já vem sendo discutido, conforme apresentamos no Capítulo 3, em trabalhos como os de Kress e Street (2006) e de Street (2010b, 2012b, 2013). O que propomos é que se pense sobre relações assimétricas no contexto dessas tradições de pesquisa, trazendo à reflexão contextos sociais desigualmente construídos, mais especificamente os contextos em que se encontram situadas as práticas de leitura e de escrita de pessoas com deficiência. Acreditamos que essa proposta pode agregar outras perspectivas inclusivas a futuros trabalhos que busquem desenvolver o que Street (2010b) denomina como Modelo Ideológico de Multimodalidade.

Sobre tal proposta, o trabalho que aqui desenvolvemos lança apenas algumas reflexões iniciais que merecem ser mais bem desenvolvidas, bem como mais aprofundadas, em pesquisas posteriores. Sugerimos que estas contemplem em suas análises conceitos presentes nos estudos da Multimodalidade, em um diálogo aberto tanto com conceitos pertinentes aos Novos Estudos do Letramento como com as reflexões teóricas e conceituais advindas do que denominamos como *centralidades corpóreo-discursivas dominantes*.

Uma possibilidade que acreditamos promissora, na linha dos diálogos que estamos sugerindo, seria a de pesquisas que buscassem relacionar trabalhos como os desenvolvidos por Nunes et al. (2011); Nunes, Pelosi e Gomes (2007a, 2007b)²⁵⁸; Nunes, Pelosi e Walter (2011) – na área da Tecnologia Assistiva (TA)²⁵⁹ e da Comunicação Alternativa (CA)²⁶⁰ – e a proposta acima apresentada. De acordo com Nunes et al. (2011, p. 7), a utilização de tecnologias de alto e baixo custo pode:

²⁵⁸ Podemos incluir a esses trabalhos as pesquisas desenvolvidas por grupos de pesquisas e por secretarias especiais de IES, como é o caso, respectivamente, dos estudos organizados em Medrado (2014) e Leitão e Viana (2014).

²⁵⁹ “A Tecnologia Assistiva (TA) é uma área do conhecimento que se propõe a promover e ampliar habilidades em pessoas com limitações funcionais decorrentes de deficiência e idade avançada. Recursos que favorecem a comunicação, a adequação postural e a mobilidade, o acesso independente ao computador, a escrita alternativa, o acesso diferenciado ao texto, os recursos para cegos e para surdos, a órteses e as próteses, os projetos arquitetônicos para acessibilidade [...]” (NUNES et al., 2011, p. 6).

²⁶⁰ “A Comunicação Alternativa (CA) constitui uma das áreas da Tecnologia Assistiva (TA) que está dirigida a pessoas sem fala ou escrita funcional ou defasagem entre sua necessidade comunicativa e sua habilidade em falar e/ou escrever. A Comunicação Alternativa/Ampliada constitui área de conhecimento multidisciplinar, relativamente recente, que se desenvolveu, inicialmente, na clínica e que, aos poucos, foi introduzida na escola. Mais especificamente, a Comunicação Alternativa envolve o uso de gestos manuais, expressões faciais e corporais, símbolos gráficos (bidimensionais como fotografias, gravuras, desenhos e a linguagem alfabética e tridimensionais como objetos reais e miniaturas), voz digitalizada ou sintetizada, dentre outros, como meios de efetuar a comunicação face-a-face de indivíduos incapazes de usar a linguagem oral (Glennen, 1997; Nunes, 2003)” (NUNES et al., 2011, p. 6-7).

[...] com efeito, favorecer melhor desempenho e independência das várias funções de crianças e jovens com deficiência na escola. Um aluno com deficiência física não oralizado, por exemplo, enfrenta dificuldades em realizar, de forma autônoma, muitas das tarefas rotineiras, como comunicar-se, ler, escrever, manusear materiais pedagógicos, etc. Não participando ativamente das atividades escolares, ele fica em desvantagem, perdendo oportunidades de aprender e mesmo de conviver com seus colegas. A adequação do material pedagógico e escolar constitui elemento crítico no processo de ensino-aprendizagem desse alunado.

Estudos nessa vertente poderiam melhor desvendar, dentro dos marcos teórico e metodológico sugeridos, as assimetrias e desigualdades (ainda marcadamente naturalizadas) no tocante aos letramentos de pessoas com deficiência. Nesse contexto, acreditamos que a adoção do Modelo Social de Deficiência viabilizaria novas perspectivas para pesquisas que, nos marcos teórico e metodológico apresentados, trabalhem com temas relacionados à inclusão, à acessibilidade e às pessoas com DV.

Por fim, uma possível chave de leitura para esses diálogos pode surgir da dialética que propomos entre a metáfora da ecologia e a ecologia dos reconhecimentos. Se uma abordagem ecológica de letramento enfatiza a diversidade como uma virtude, uma fonte de força e uma raiz de possibilidades futuras, a ecologia dos reconhecimentos propõe-se a trazer à luz a diversidade apagada de tantos e tantos letramentos desconhecidos e apagados, embora existentes. Essa raiz de possibilidades futuras é convocada à possibilidade de reconhecimentos por meio de uma sociologia das ausências, cujo objetivo “[...] é transformar objectos impossíveis em possíveis e com base neles transformar as ausências em presenças” (SOUSA SANTOS, 2002, p. 246).

A ecologia dos reconhecimentos, como um dos desdobramentos da sociologia das ausências, opõe-se à lógica da classificação social, propondo “[...] uma ecologia de diferenças feita de reconhecimentos recíprocos” (SOUSA SANTOS, 2002, p. 252). Ou seja, propõe-se a abrir espaços para que as diferenças inerentes aos letramentos das pessoas cegas sejam reconhecidas de maneira igual e igualitária, assim como o são os diferentes letramentos eleitos como normais pelo modelo de racionalidade ocidental dominante.

Trazer para a realidade de um presente expandido – em contraposição a um futuro sempre prometido – tantas experiências desperdiçadas, porque ausentes; trazer à presença as ausências a que tantas ecologias têm sido submetidas por uma razão indolente que, expandindo o futuro e contraindo o presente, tem protelado *ad infinitum* o reconhecimento de que os espaços para as múltiplas diferenças devem organizar-se de diferentes modos em virtude da diferença que iguala a todos como seres humanos, no presente em que hoje somos, e não em um amanhã que sempre está por vir a ser.

REFERÊNCIAS

- ABBERLEY, P. The concept of oppression and the development of a social theory of disability. **Disability, Handicap and Society**, Abingdon, v. 2, n. 1, p. 5-19, 1987.
- ALMEIDA, J. M. S. **A leitura do mundo por meio dos sentidos**: histórias de ensino, aprendizagem e deficiência visual. 2008. 204 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2008.
- ANDRADE, L. A. C.; TAVEIRA, V. R. Introdução à gramática. In: LIMA, C. H. P.; PIMENTA, S. M. O.; AZEVEDO, A. M. T. (Org.). **Incursões semióticas**: teoria e prática de gramática sistêmico-funcional, multimodalidade, semiótica social e análise crítica do discurso. Rio de Janeiro: Livres Expressão, 2009. p. 48-55.
- ANGROSINO, M. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- ASSUMPTÃO, S. R. B. A inclusão de alunos com deficiência visual e seu processo de letramento. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 4., 2006, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: PUC, out. 2006. p. 1-17.
- BARTON, D. **Literacy**: an introduction to the ecology of written language. Cambridge: Blackwell, 1994.
- BARTON, D.; HAMILTON, M. **Local literacies**: reading and writing in one community. London: Routledge, 1998.
- BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. **Situated literacies**: reading and writing in context. London: Routledge, 2000.
- BAYNHAM, M. **Literacy practices**: investigating literacy in social contexts. London: Longman, 1995.
- BAYNHAM, M.; PRINSLOO, M. Introduction: the future of literacy studies. In: BAYNHAM, M.; PRINSLOO, M. (Ed.). **The future of literacy studies**. London: Palgrave Macmillan, 2009. p. 1-20.
- BEARNE, E. Rethinking literacy: communication, representation and text. **Reading, literacy and language**, London, v. 37, n. 3, p. 98-103, 2003.
- BERNSTEIN, B. **Class, codes and control**. London: Routledge, 1971.
- BETTO, F. **A mosca azul**: reflexão sobre o poder. Rio de Janeiro: Rocco, 2006.
- BIGUM, C.; GREEN, B. Technologizing literacy: the dark side of the dream. **Discourse**, St. Lucia, v. 12, n. 2, p. 4-28, 1992.
- BONATTI, F. A. S. **Design para deficientes visuais**: proposta de produto que agrega videomagnificação a uma prancha de leitura. 2009. 196 f. Tese (Doutorado em Design e Arquitetura) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

BORGES, J. A. S. **Do Braille ao Dosvox**: diferenças nas vidas dos cegos brasileiros. 2009. 327 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Sistemas e Computação) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Sistemas e Computação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

BRASIL. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**. Protocolo facultativo à convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência. Brasília: Presidência da República, 2007.

BRASIL. Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro 2004. Regulamenta as Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e da outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 3 dez. 2004. Seção 1, p. 5.

BRASIL. Lei nº 10.753, de 30 de outubro de 2003. Institui a Política Nacional do Livro, alterada pela Lei nº 10.833, de 29 de dezembro de 2003. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 31 out. 2003.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Logística e Tecnologia da Informação. Ministério da Educação. **Leitores de tela**: descrição e comparativo – eMAG – Modelo de Acessibilidade em Governo Eletrônico. Bento Gonçalves: IFRS; Fortaleza: IFCE, 2009.

BUZATO, M. E. K. **Entre a fronteira e a periferia**: linguagem e letramento na inclusão digital. 2007. 256 f. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas, Campinas, 2007.

CABRAL, E.; MARTIN-JONES, M. Writing the resistance: literacy in East Timor 1975-1999. **The international Journal of Bilingual Education and Bilingualism**, v. 11, n. 2, p. 149-169, 2008.

CAMARGO, E. P.; NARDI, R. Ensino de conceitos físicos de terminologia para alunos com deficiência visual: dificuldades e alternativas encontradas por licenciandos para o planejamento de atividades. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 12, n. 2, p. 149-168, 2006.

CAMARGO, E. P.; 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. 405-426, 2008.

CANCLINI, N. G. **Diferentes, desiguais e desconectados**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2005.

CARVALHO, C. M. S. **CD-Letras**: gênero discursivo, práticas de letramento e identidades. 2006. 234 f. Tese (Doutorado em Lingüística) – Programa de Pós-Graduação em Lingüística, Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

CARVALHO, J. O. F. **Soluções tecnológicas para viabilizar o acesso do deficiente visual à Educação a Distância no Ensino Superior**. 2001. 221 f. Tese (Doutorado em Engenharia Elétrica e Computação) – Faculdade de Engenharia Elétrica e de Computação, Universidade de Campinas, Campinas, 2001.

CASTANHEIRA, M. L. et al. Interactional ethnography: an approach to studying the social construction of literate practices. **Elsevier Science Inc. Linguistics and Education**, New York, v. 11, n. 4, p. 353-400, 2001.

CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. **Discourse in late modernity**: rethinking critical discourse analysis. Edinburgh: Edinburgh University, 1999.

COULMAS, F. **Escrita e sociedade**. São Paulo: Parábola, 2014.

DALEY, E. Expandindo o conceito de letramento. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, Campinas, v. 49, n. 2, p. 481-491, 2010.

DAMATTA, R. **Relativizando**: uma introdução à antropologia social. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.

DIAS, R. M. M. **A construção das normas**: o trabalho de professores de espanhol como língua estrangeira (E/LE) junto a alunos deficientes visuais. 2008. 201 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

DINIZ, D. Deficiência e políticas sociais: entrevista com Colin Barnes. **Ser Social**, Brasília, DF, v. 15, p. 237-251, 2013.

DINIZ, D. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2012.

ENK, V. A.; DAGENAIS, D.; TOOHEY, K. A social-culture perspective on school-based literacy research: some emerging consideration. **Language and Education**, London, v. 19, n. 6, p. 496-512, 2005.

FAIRCLOUGH, N. A dialética do discurso. In: MAGALHÃES, I. (Org.). **Discursos e práticas de letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2012. p. 92-107.

FAIRCLOUGH, N. **Analysing discourse**: textual analysis for social research. London: Routledge, 2003.

FAIRCLOUGH, N. **Critical discourse analysis**: the critical study of language. 2. ed. London: Longman; New York: Pearson, 2010.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: UnB, 2001.

FONTANA, M. V. L. Os olhos do Ciborgue: a leitura em língua estrangeira por pessoas com deficiência visual em ambiente digital. **ARTEFACTUM**: Revista de Estudos em Linguagem e Tecnologia, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 207-227, 2009.

FRANÇA, M. L. P. **Crianças cegas e videntes na educação infantil**: características da interação e proposta de interação. 2008. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

FUNDAÇÃO BRADESCO. **O que é um Leitor de Tela?** [s.d.]. Disponível em: <<http://www.fundacaobradesco.org.br/vv-apostilas/leitor.htm>>. Acesso em: 20 maio 2015.

GEE, J. **Social linguistics and literacies**: ideology in discourse. Londres: Falmer, 1990.

- GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- GEERTZ, C. **Nova luz sobre a Antropologia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- GIBBS, G. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- GIL, M. (Org.). **Cadernos TV Escola: deficiência visual**. Brasília: MEC, 2000.
- GOODY, Y. J. **The domestication of the savage mind**. Cambridge: Cambridge University, 1977.
- GRAFF, H. J. **The literacy myth: literacy and social structure in the nineteenth-century city**. New York: Academic, 1979.
- GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.
- GREENFIELD, P. M. Oral or written language: the consequences for cognitive development in Africa, United States and England. **Language and Speech**, v. 15, n. 2, p. 169-178, 1972.
- HABERMAS, J. **The theory of communicative action**. Cambridge: Polity, 1987. 2 v.
- HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. **An introduction to functional grammar**. London: Arnold, 2004.
- HEATH, S. B. **Ways with words: language, life, and work in communities and classrooms**. Cambridge: Cambridge University, 1983.
- HEATH, S. B.; STREET, B. V. **On ethnography: approaches to language and literacy research**. New York: Teachers College, 2008.
- HILDYARD, A.; OLSON, D. R. Memory and inference in the comprehension of oral and written discourse. **Discourse Processes**, v. 1, p. 91-117, 1978.
- JONES, K.; MARTIN-JONES, M.; BHATT, A. A construção de uma abordagem crítica, dialógica para a pesquisa sobre o letramento multilíngue – diários de participantes e entrevistas. In: MAGALHÃES, I. (Org.). **Discursos e práticas de letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2012. p. 111-158.
- KARNAL, A. R. O uso do Braille eletrônico para a alfabetização de cegos. In: ENCONTRO DO CELSUL, 9., 2010, Palhoça. **Anais...** Palhoça, out. 2010. p. 1-8.
- KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.
- KRESS, G.; BEZEMER, J. Escribir en un mundo de representación multimodal. In: KALMAN, J.; STREET, B. (Org.). **Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales: diálogos desde los estudios latinoamericanos sobre cultura escrita**. México: Siglo XXI, 2000. p. 64-83.

- KRESS, G.; STREET, B. V. Multi-modality and literacy practices. In: PAHL, K.; ROWSELL, J. **Travel notes from the New Literacy Studies**: instances of practice. Clevedon: Multilingual Matters, 2006. p. vii-x.
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Multimodal discourse**: the modes and media of contemporary communication. London: Arnold, 2001.
- LANKSHEAR, C.; SNYDER, I.; GREEN, B. **Teachers and techno-literacy**: managing literacy, technology and learning schools. Australia: Allen and Unwin, 2000.
- LEITÃO, V. M.; VIANA, T. V. (Org.). **Acessibilidade na UFC**: tessituras possíveis. Fortaleza: UFC, 2014.
- LEMKE, J. L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, Campinas, v. 49, n. 2, p. 455-479, 2010.
- LIMA, B. F. A.; SOARES, C. P. G. O serviço de leitores na Secretaria de Acessibilidade UFC Inclui: um relato de experiência. In: LEITÃO, V. M.; VIANA, T. V. **Acessibilidade na UFC**: tessituras possíveis. Fortaleza: UFC, 2014. p. 75-93.
- LIMA, C. H. P.; SANTOS, Z. B. Contextualizando o contexto: um conceito fundamental na semiótica social. In: LIMA, C. H. P.; PIMENTA, S. M. O.; AZEVEDO, A. M. T. (Org.). **Incursões semióticas**: teoria e prática de gramática sistêmico-funcional, multimodalidade, semiótica social e análise crítica do discurso, 2009. p. 30-47.
- LIMA, T. H. N. A importância do letramento escolar para a criança cega. **Revista Caminhos em Lingüística Aplicada**, Campinas, v. 3, n. 2, p. 108-120, 2010.
- LYONS, J. **Language, meaning and context**. London: Fontana, 1981.
- MAGALHÃES, G. M. **A cultura de aprender E/LE do aluno cego**: um olhar para a inclusão. 2009. 186 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.
- MAGALHÃES, I. Discurso, ética e identidades de gênero. In: MAGALHÃES, I.; GRIGOLETTO, M.; CORACINI, M. J. (Org.). **Práticas identitárias, língua e discurso**. São Carlos: Claraluz, 2006. p. 71-96.
- MAGALHÃES, I. **Eu e tu**: a constituição do sujeito no discurso médico. Brasília: Thesaurus, 2000.
- MAGALHÃES, I. Letramento, intertextualidade e prática social crítica. In: MAGALHÃES, I. (Org.). **Discursos e práticas de letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2012. p. 17-68.
- MARINELLI, V. L.; CERCHIARI, C. M. Deficiência visual e formação inicial de professores de língua estrangeira. **Revista Intercâmbio**, São Paulo, v. 23, p. 64-87, 2011.
- MARTÍNEZ, J. **Los ciegos en la Historia I**. Madrid: Once, 1991.
- MARTÍNEZ, J. **Los ciegos en la Historia II**. Madrid: Once, 1991.

MARTÍNEZ, J. **Los ciegos en la Historia III**. Madrid: Once, 1991.

MARTINS, B. S. A cegueira em Portugal: representações e silenciamentos. **Louis Braille**: Revista especializada para a área da deficiência visual, Lisboa, n. 4, p. 3-4, 2012.

MARTINS, B. S. **E se eu fosse cego?** Narrativas silenciadas da deficiência. Porto: Afrontamento, 2006.

MARTINS, J. S. **A sociabilidade do homem simples**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

MATTENCIO, M. L. M. Analfabetismo na mídia: conceitos e imagens sobre o letramento na mídia. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita: Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 239-266.

MAYBIN, J.; MOSS, G. Talk about texts: reading as a social event. **Journal of Research in Reading**, UK, n. 16, v. 2, p. 138-147, 1993.

MCTAVICH, M. I get my facts from the internet: a case study of the teaching and learning of information literacy in in-school and out-of-school contexts. **Journal of Early Childhood Literacy**, London, v. 9, n. 1, p. 3-28, 2011.

MEDRADO, B. P. **Deficiência visual e ensino de línguas estrangeiras**: políticas, formação e ações inclusivas. Campinas: Pontes, 2014.

MORO, L. S.; ESTABEL, L. B. A mediação da leitura na família, na escola e na biblioteca através das tecnologias de informação e de comunicação e a inclusão social das pessoas com necessidades especiais. **Revista Inclusão Social**, Brasília, DF, v. 4, n. 2, p. 67-81, 2011.

MOTTA, L. M. V. M. **Aprendendo a ensinar inglês para alunos cegos e de baixa visão**: um estudo na perspectiva da teoria da atividade. 2004. Tese (Doutorado em Linguística da Linguagem e Estudos Aplicados) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

NETO, A. S. F. **Do Braille às novas tecnologias digitais de informação e comunicação**: leituras e vivências de cidadãos-cegos, suas relações com a informação e com a construção do conhecimento. 2006. 109 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Instituto Ciência da Informação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006.

NUNES, L. R. d'O. P. et al. (Org.). **Comunicar é preciso**: em busca das melhores práticas na educação do aluno com deficiência. Marília: ABPEE, 2011.

NUNES, L. R. d'O. P.; PELOSI, M. B.; GOMES, M. R. (Org.). **Um retrato da comunicação alternativa no Brasil**: relatos de pesquisas e experiências. Rio de Janeiro: Quatro Pontos, 2007a. 1 v.

NUNES, L. R. d'O. P.; PELOSI, M. B.; GOMES, M. R. (Org.). **Um retrato da comunicação alternativa no Brasil**: relatos de pesquisas e experiências. Rio de Janeiro: Quatro Pontos, 2007b. 2 v.

NUNES, L. R. d'O. P.; PELOSI, M. B.; WALTER, C. C. F. **Compartilhando experiências**: ampliando a comunicação alternativa. Marília: ABPEE, 2011.

- ORMELEZI, E. M. **Os caminhos da aquisição do conhecimento e a cegueira**: do universo do corpo ao universo simbólico. 2000. 272 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia e Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.
- PALACIOS, A. **El modelo social de discapacidad**: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Madrid: Cinca, 2008.
- PINHEIRO, M. L. P. **EDIVOX**: editor de textos para deficientes visuais. 2004. 42 f. Monografia (Graduação em Informática) – Instituto de Matemática, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.
- PORTO, B. C. **WEBVOX**: um navegador para a world web wide destinado a deficientes visuais. 2001. 180 f. Dissertação (Mestrado em Informática) – Instituto de Matemática e Núcleo de Computação Eletrônica, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2001.
- RABELLO, S.; MOTTI, T. F. G.; GASPARETTO, M. E. R. F. Avaliação educacional por meio do teste iar em escolares com cegueira. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 13, n. 2, p. 281-290, 2007.
- RAMALHO, V.; RESENDE, V. **Análise de discurso (para a) crítica**: o texto como material de pesquisa. Campinas: Pontes, 2011.
- RAMOS, M. D. **A menina cega que “enxergou” os altos e baixos do mundo nas aulas de inglês**: um estudo de caso. 2000. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.
- RATTO, I. Ação política: fator de constituição do letramento do analfabeto adulto. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita: Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 267-290.
- RESENDE, V. M. **Análise de discurso crítica e etnografia**: o movimento nacional de meninos e meninas de rua, sua crise e o protagonismo juvenil. 2008. 331 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade de Brasília, Brasília, 2008.
- RESENDE, V. M. Entre o legado europeu e a ousadia da crítica: análise de discurso crítica, contexto local e etnografia. In: SATO, D. T. B.; JÚNIOR, J. R. L. B. (Org.). **Contribuições da análise de discurso crítica no Brasil**: uma homenagem à Izabel Magalhães. Campinas: Pontes, 2013. p. 337-359.
- RESENDE, V. M.; RAMALHO, V. **Análise de discurso crítica**. São Paulo: Contexto, 2009.
- RIBEIRO, V. M. Por mais e melhores leitores: uma introdução. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). **Letramento no Brasil**: reflexões a partir do INAF, 2001. São Paulo: Global, 2003. p. 9-29.
- RIOS, G. V. **Literacy discourses**: a socialcultural critique in brazilian communities. Saarbrücken: Verlag Dr. Müller, 2009.

RIOS, G. V. Representações discursivas do letramento em contextos locais: entre discursos dominantes e dominados. In: JÚNIOR, J. R. L. B.; SATO, D. T. B. (Org.). **Contribuições da análise de discurso crítico no Brasil**: uma homenagem à Izabel Magalhães. Campinas: Pontes, 2013. p. 309-335.

RIOS, G. V. Usos e valores da leitura e da escrita em duas localidades urbanas socioeconomicamente diferenciadas. In: MAGALHÃES, I. (Org.). **Discursos e práticas de letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2012. p. 195-226.

RODRIGUES, C. C. **Tradução e diferença**. São Paulo: Unesp, 2000.

RODRIGUES, F. S. **O uso de tecnologias da informação e comunicação (TIC) por alunos cegos em escola pública municipal de Fortaleza**. 2010. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010.

RODRIGUES, K. S. **Minha história de letramento**: Braille, novas tecnologias e o acesso dos cegos à escrita e ao conhecimento. 2011. 44 f. Monografia (Graduação em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

ROSA, J. G. **Grande sertão**: veredas. 19. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

SANTOS, M. J. **A escolarização do aluno com deficiência visual e sua experiência educacional**. 2007. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

SCRIBNER, S.; COLE, M. **The psychology of literacy**. London: Harvard University, 1981.

SILVA, L. R. **As identidades femininas**: discurso e letramento no contexto escolar. 2008. 337 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

SILVA, L. R. Representação e identidade: um estudo crítico do discurso. In: RESENDE, V. M.; PEREIRA, F. H. (Org.). **Práticas socioculturais e discurso**: debates transdisciplinares. LabCom, 2010. p. 109-128.

SILVA, L. R. Uma professora: a co-existência de diferentes discursos. In: SATO, D. T. B.; JÚNIOR, J. R. L. B. (Org.). **Contribuições da análise de discurso crítica no Brasil**: uma homenagem à Izabel Magalhães. Campinas: Pontes, 2013. p. 53-68.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade**: Revista de Ciência da Educação, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, 2002.

SÖDERSTRÖM, S.; YTTERHUS, B. The use and non use of assistive technologies from the world of information and communication technology by visually impaired young people: a walk on the tightrope of peer inclusion. **Disability and Society**, v. 25, n. 3, p. 303-315, 2010.

SONZA, A. P. **Ambientes virtuais acessíveis sob a perspectiva de usuários com limitação visual**. 2008. 312 f. Tese (Doutorado em Informática na Educação) – Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

SOUSA SANTOS, B. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 63, p. 237-280, 2002.

SOUSA, J. B. **Aspectos comunicativos da percepção tátil**: a escrita em relevo como mecanismo semiótico da cultura. 2004. 176 f. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) – Faculdade de Comunicação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

STREET, B. V. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos novos estudos do letramento. In: MAGALHÃES, I. (Org.). **Discursos e práticas de letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2012a. p. 69-92.

STREET, B. V. Futures of the ethnography of literacy? **Language and Education**, London, v. 18, n. 4, p. 326-330, 2004.

STREET, B. V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola, 2014.

STREET, B. V. **Literacy and multimodality**: STIS lecture: inter-disciplinary seminars. O Laboratório SEMIOTEC, da FALE/UFMG Faculdade de Letras, Belo Horizonte, Brasil. 2012b.

STREET, B. V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University, 1984.

STREET, B. V. Multimodality and new literacy studies: exploring complementarity. In: BÖCK, M.; NORBERT, P. (Org.). **Multimodality and social semiosis**: communication, meaning-making, and learning in the work of Gunther Kress. New York: Routledge, 2013. No prelo.

STREET, B. V. New literacies, new times: developments in literacy studies. In: STREET, B. V.; HORNBERGER, N. H. (Org.). **Encyclopedia of language and education**. UK: General Nancy H. Hornberger; USA: University of Pennsylvania, 2010a. p. 3-14.

STREET, B. V. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas. In: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (Org.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: UFMG, 2010b. p. 33-53.

TAVEIRA, V. R. Gramática sistêmico-funcional: a metafunção ideacional. In: LIMA, C. H. P.; PIMENTA, S. M. O.; AZEVEDO, A. M. T. (Org.). **Incursões semióticas**: teoria e prática de gramática sistêmico-funcional, multimodalidade, semiótica social e análise crítica do discurso, 2009. p. 74-86.

THOMPSON, J. **Ideologia e cultura moderna**: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. Petrópolis: Vozes, 2011.

VIK, A. K.; LASSEN, L. M. How pupils with severe visual impairment describe coping with reading activities in the Norwegian inclusive school. **International Journal of Disability, Development and Education**, London, v. 57, n. 3, p. 279-298, 2010.

WOLCOTT, H. **Transforming qualitative data**: description, analysis and interpretation in qualitative inquiry. USA: Sage, 1994.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS/AS PARTICIPANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL DA PESQUISA

Você está sendo convidado a participar como voluntário da pesquisa: **MÚLTIPLOS LETRAMENTOS PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL: UMA PESQUISA ETNOGRÁFICA DISCURSIVA**, realizada pela doutoranda Beatriz Furtado Alencar Lima, aluna regular do **PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ (UFC)**, sendo orientada pela Professora Doutora Maria Izabel Magalhães. Você não deve participar contra a sua vontade. Leia atentamente as informações abaixo e faça qualquer pergunta que desejar, para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos.

Os objetivos desta pesquisa são investigar discursos, letramentos digitais e identidades de usuários e usuárias de leitores de telas para pessoas com deficiência visual. Temos também como objetivos: analisar o acesso de pessoas com deficiência visual aos leitores de telas, identificar os discursos e letramentos (digitais) das pessoas com deficiência visual usuárias de leitores de telas e examinar as identidades das pessoas com deficiência visual que são usuárias dos leitores de telas.

Este termo de consentimento é entregue em duas vias para sua assinatura, caso venha a concordar em participar da pesquisa, uma via fica com você e a outra fica com a pesquisadora. O material utilizado para coleta de dados será um formulário composto de uma entrevista com questões abertas (semiestruturadas), sendo utilizado gravador para a entrevista. Se alguma destas questões gerarem desconforto ou constrangimento para você, você não será obrigado a respondê-las. Isso não o penalizará nem o impedirá de continuar participando da pesquisa. As entrevistas ocorrerão na instituição pesquisada em um horário previamente combinado com você que lhe seja mais apropriado. Depois das entrevistas, elas serão transcritas fielmente levando em consideração as respostas dos entrevistados. Você terá liberdade de se recusar a participar da pesquisa a qualquer momento. A sua participação na pesquisa será de fundamental importância para que possam ser atingidos os objetivos do estudo, colaborando com a análise dos dados e publicação dos mesmos posteriormente. Será garantido seu anonimato, ou seja, o seu nome não será revelado no decorrer da análise e publicação do estudo. Não será cobrado nenhum valor para sua participação, assim como não haverá ressarcimento por contribuir com o estudo. Na conclusão do estudo, os benefícios dessa pesquisa poderão contribuir para uma melhor compreensão sobre as práticas de leitura e escrita de pessoas com deficiência visual com o uso de leitores de telas. Ao final da pesquisa,

também haverá um encontro em uma das instituições onde ela ocorreu, em um momento apropriado para todos, no qual a pesquisadora apresentará dados de sua pesquisa e fará um apanhado geral da mesma para os participantes do estudo.

As pesquisadoras se encontram disponíveis a esclarecer qualquer dúvida durante e após a pesquisa, por meio dos contatos: Beatriz Furtado Alencar Lima, CPF: 95896791372, telefone para contato: (85) 3244-7702, *e-mail*: <alencarbia@gmail.com>, endereço: Av. da Universidade, 2853 – Benfica – Fortaleza-CE, CEP: 60020-181 (Centro de Humanidades – Departamento de Letras Estrangeiras); e Professora Doutora Maria Izabel Magalhães, CPF: 00198161115, *e-mail*: <mizabel@uol.com.br>, endereço: Av. da Universidade, 2853 – Benfica – Fortaleza-CE, CEP: 60020-181 (Centro de Humanidades – Departamento de Letras Vernáculas). Procurar as pesquisadoras em horário comercial no endereço supracitado.

Para informar qualquer questionamento durante sua participação no estudo, dirija-se ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal do Ceará, no endereço Av. Cel. Nunes de Melo, 1.127, *Campus* Rodolfo Teófilo, Bairro Rodolfo Teófilo – CEP: 60430-270 – Fone (85) 33668338 – Fortaleza-CE. O estudo obedece à norma nº 196, de 10 de outubro de 1996, do Conselho Nacional de Saúde – Ministério da Saúde e de acordo com a Declaração de Helsinki (1965) e as revisões de Tokyo (1975) e Venice (1983).

Compromissos Éticos

Dentre as normas previstas na Resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, destacamos o cumprimento de garantia de que você:

- Terá contato, em qualquer etapa da pesquisa, com os profissionais responsáveis do estudo para o esclarecimento de quaisquer dúvidas que surgirem. A Coordenadora desta pesquisa é a Professora Doutora Maria Izabel Magalhães: <mizabel@uol.com.br> e a Aluna Beatriz Furtado Alencar Lima: <alencarbia@gmail.com>;
- Neste estudo, todos os requisitos da Bioética serão rigorosamente cumpridos;
- Você poderá retirar seu consentimento a todo o momento da pesquisa, sem que com isso ocorra penalidade de qualquer espécie;
- Você está recebendo garantias de que não haverá divulgação de seu nome nem qualquer outra forma de informação que ponha em risco sua privacidade e seu anonimato;

- Você poderá ter acesso a **todas as informações colhidas** pela pesquisadora e aos resultados do estudo, inclusive ler as transcrições gravadas de sua entrevista, tendo total oportunidade de refutar o transcrito, permitindo ou impedindo que seja publicado;
- O pesquisador utilizará as informações somente para esta pesquisa. Nós, Beatriz Furtado Alencar Lima e Maria Izabel Magalhães, pesquisadoras, assumimos o compromisso de cumprir os termos da Resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde.

O abaixo assinado, _____, _____ anos, RG nº _____, declara que é de livre e espontânea vontade que está participando como voluntário da pesquisa. Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura, tive oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo do mesmo, como também sobre a pesquisa, e recebi explicações que responderam por completo às minhas dúvidas. E declaro ainda estar recebendo uma cópia deste termo.

Fortaleza, ____/____/____.

Nome do Voluntário	Data	Assinatura
--------------------	------	------------

Polegar Direito do(a) Voluntário(a) (caso não saiba assinar em tinta).

Nome do Voluntário	Data	Assinatura
--------------------	------	------------

APÊNDICE B – MODELO DE DIÁRIO DE PARTICIPANTES**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ****CENTRO DE HUMANIDADES****DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS****PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA – (85) 3366.7626****RESPONSÁVEL PELA PESQUISA: BEATRIZ FURTADO ALENCAR LIMA – (85)****9646.7744****MÚLTIPLOS LETRAMENTOS PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL:
UMA PESQUISA ETNOGRÁFICA DISCURSIVA**

DATA:

1) Atividade: O quê? Onde? Com quem?

Manhã:

Tarde:

Noite:

2) Leitura/Escrita: Por meio de que recursos você entrou em contato com a atividade de ler/escrever?

Manhã:

Tarde:

Noite:

3) Acessibilidade: Como foi entrar em contato com a leitura e com a escrita no dia de hoje (tranquilo, cansativo, estressante, bom, etc.)?

Manhã:

Tarde:

Noite:

ANEXO A – CARTA DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Universidade Federal do Ceará
Comitê de Ética em Pesquisa

Of. Nº 185/11

Fortaleza, 28 de agosto de 2011

Protocolo COMEPE nº 134/ 11

Pesquisador responsável: Beatriz Furtado Alencar Lima

Título do Projeto: "Múltiplos letramentos para pessoas com deficiência visual: uma pesquisa etnológica discursiva"

Levamos ao conhecimento de V.S^a, que o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará – COMEPE, dentro das normas que regulamentam a pesquisa em seres humanos, do Conselho Nacional de Saúde – Ministério da Saúde, Resolução nº 196 de 10 de outubro de 1996 e complementares, aprovou o protocolo e o TCLE do projeto supracitado na reunião do dia 18 de agosto de 2011.

Outrossim, informamos, que o pesquisador deverá se comprometer a enviar o relatório final do referido projeto.

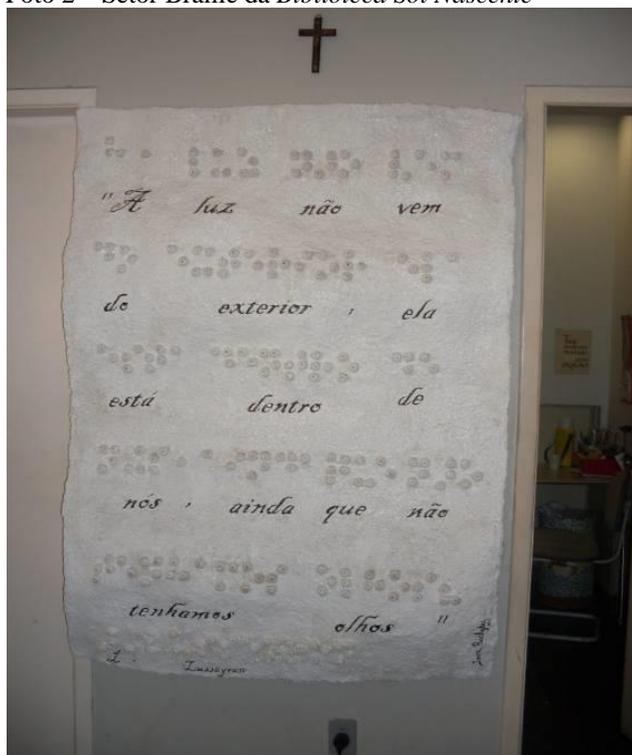
Atenciosamente,

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'F. Frota Bezerra', written over a faint circular stamp.

Dr. Fernando A. Frota Bezerra
Coordenador do Comitê
de Ética em Pesquisa
COMEPE/UFC

ANEXO B – FOTOS DE ALGUMAS DAS INTERAÇÕES NO CAMPOFoto 1 – Nina trabalhando na *Acessibilidade para tod@s*

Fonte: Acervo da pesquisadora (2012).

Foto 2 – Setor Braille da *Biblioteca Sol Nascente*

Fonte: Acervo da pesquisadora (2012).

Foto 3 – Liana e Ricardo conhecendo uma reglete nova que uma amiga da Alemanha havia trazido



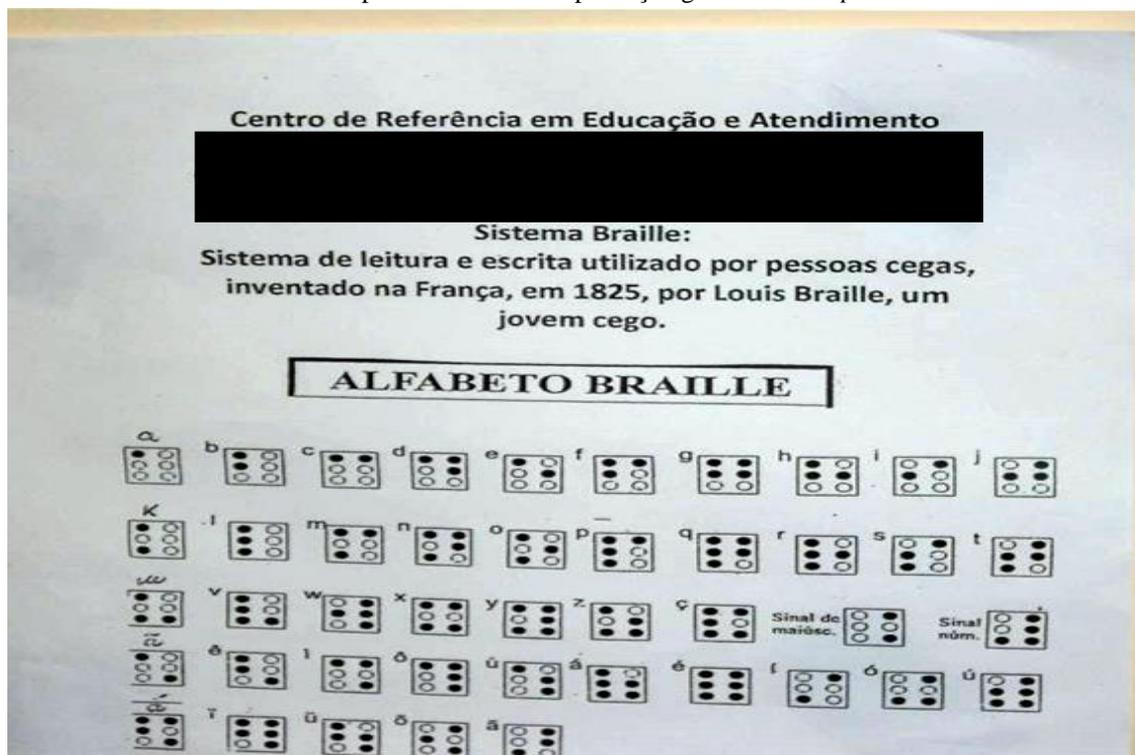
Fonte: Acervo da pesquisadora (2012).

Foto 4 – Liana lendo em Braille



Fonte: Acervo da pesquisadora (2012).

Foto 5 – Foto tirada em uma das paredes do setor de produção gráfica do *Tempo de Inclusão*



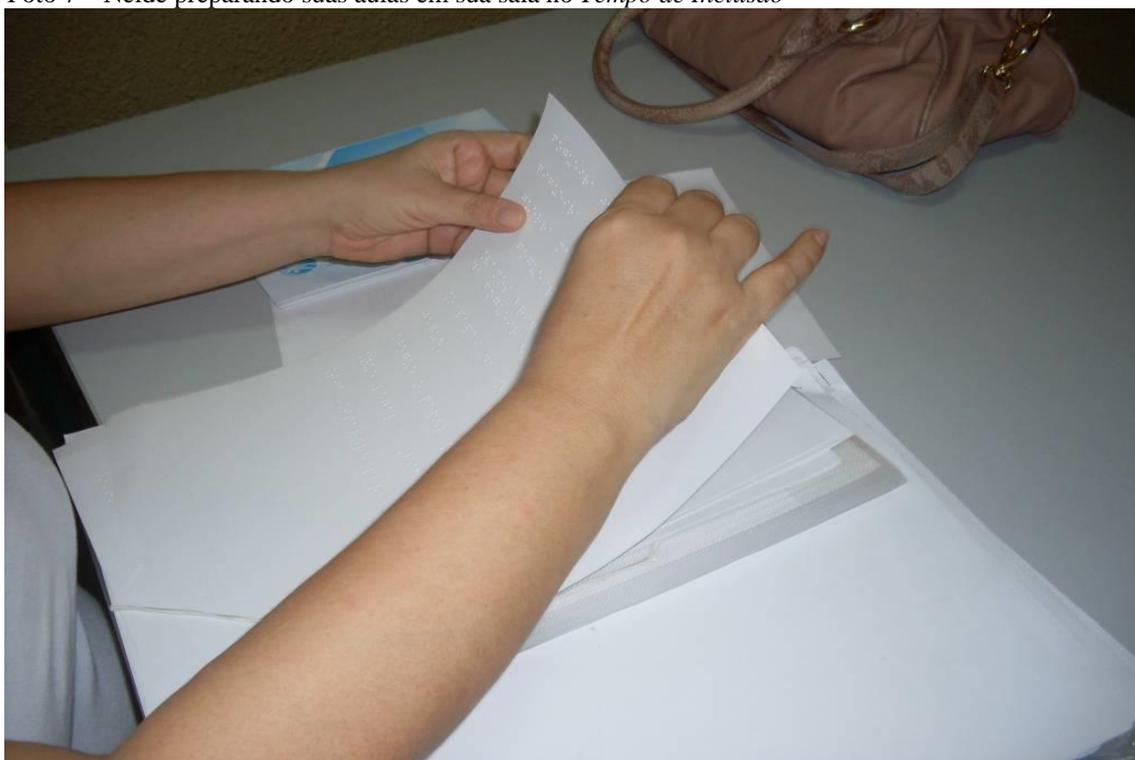
Fonte: Acervo da pesquisadora (2012).

Foto 6 – Neide trabalhando em sua sala no *Tempo de Inclusão*



Fonte: Acervo da pesquisadora (2012).

Foto 7 – Neide preparando suas aulas em sua sala no *Tempo de Inclusão*



Fonte: Acervo da pesquisadora (2012).

Foto 8 – Calendário do ano de 2012 que se encontra na mesa de trabalho de Neide



Fonte: Acervo da pesquisadora (2012).