

**UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

FÁTIMA APARECIDA GONÇALVES MENDES

**A CONSTITUIÇÃO DE SUJEITOS COM CEGUEIRA
ADQUIRIDA E A APRENDIZAGEM DA LEITURA E ESCRITA
BRAILLE**

**PIRACICABA, SP
2014**

**A CONSTITUIÇÃO DE SUJEITOS COM CEGUEIRA
ADQUIRIDA E A APRENDIZAGEM DA LEITURA E ESCRITA
BRAILLE**

FÁTIMA APARECIDA GONÇALVES MENDES

**Dissertação apresentada à Banca
Examinadora do Programa de
Pós-Graduação em Educação da
UNIMEP como exigência parcial
para obtenção do título de Mestre
em Educação**

ORIENTADORA: PROFA. DRA. MARIA INÊS BACELLAR MONTEIRO

**Piracicaba, SP
2014**

NOME: MENDES, FÁTIMA APARECIDA GONÇALVES

**TÍTULO: A CONSTITUIÇÃO DE SUJEITOS COM CEGUEIRA ADQUIRIDA E A APRENDIZAGEM DA
LEITURA E ESCRITA BRAILLE**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora
do Programa de Pós-Graduação em Educação
da UNIMEP como exigência parcial para
obtenção do título de Mestre em Educação

Aprovado em:

Banca Examinadora

Profa. Dra. Maria Inês Bacellar Monteiro (orientadora)

Profa. Dra. Kátia Regina Moreno Caiado

Profa. Dra. Maria Cecília Rafael de Góes

AGRADECIMENTOS

Ao meu filho querido, Victor, que, com paciência, aceitou e entendeu minhas ausências.

Aos meus pais, Hélio e Mercedes, que já não estão mais no convívio da família de forma física, mas, em pensamento e no coração, permanecem vivos.

A todos que aceitaram participar das entrevistas e que direta ou indiretamente fizeram parte deste trabalho.

À minha orientadora, Profa. Dra. Maria Inês Bacellar Monteiro, pela paciência e sabedoria com que conduziu as orientações de minha pesquisa.

À banca examinadora, Profa. Dra. Kátia Regina Moreno Caiado e Profa. Dra. Maria Cecília Rafael de Góes, que engrandeceram o meu trabalho com suas preciosas contribuições.

Aos professores do programa de Pós-Graduação da Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep) – Práticas Educativas e Processos de Interação, que muito contribuíram nos encontros do núcleo.

A todos os professores que ministraram excelentes aulas na Pós-Graduação da Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep).

À amiga Silvia Carvalho, que tão bem me acolheu quando cheguei ao centro de reabilitação e, com paciência, ensinou-me sobre o Sistema Braille.

Às amigas Andrea Rosa e Debora Jeffrey, pelo incentivo e companheirismo.

Ao Centro de Estudos e Pesquisas em Reabilitação “Prof. Dr. Gabriel de O. S. Porto” (Cepre) – Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

Ao Carlos Souza do Laboratório de História Oral do Centro de Memória – Unicamp.

Ao Grupo Gestor de Benefícios Sociais (GGBS) da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), pelo apoio financeiro.

À Capes – Prosup (Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições de Ensino Particulares), pelo apoio financeiro.

RESUMO

Este trabalho propôs-se a discutir os significados da cegueira para sujeitos com cegueira adquirida e seus desdobramentos relacionados ao processo de ensino da leitura e escrita braille. O estudo é fundamentado na perspectiva histórico-cultural de Vigotski, que destaca a importância das relações sociais para a formação pessoal de cada um, e aborda, em seus textos sobre defectologia, aspectos importantes relacionados à constituição de pessoas cegas e seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. Realizamos entrevistas abertas com sujeitos com cegueira adquirida que frequentam um serviço de reabilitação em uma universidade nas atividades de aprendizagem do braille. Os dados encontrados nas entrevistas apontaram para duas unidades temáticas: 1. Encarando a perda da visão: lutar quando tudo parece adverso; e 2. Aprender braille: difícil para uns, menos difícil para outros, fácil para ninguém. Os cegos com cegueira adquirida revelaram os sentimentos e perdas resultantes da deficiência visual, tais como: a perda do trabalho que executavam, a perda da independência, a impossibilidade de dirigir, de ler, a restrição da locomoção, um forte sentimento de incapacidade, o medo de não serem mais aceitos pelos outros, o medo de não conseguirem realizar algumas tarefas domésticas (como cuidar dos filhos), a vergonha de usarem bengala. Encontramos sinais claros da dificuldade de enfrentar a perda da visão, algo que pode ser fundamental para pensar a educação de pessoas com cegueira adquirida. Diferentemente do cego congênito, essas pessoas vivem um período de dor pela perda de algo que tinham e não têm mais. O apoio para a aceitação da nova condição pode ajudar nas mudanças necessárias para a participação plena na vida social. Aprender braille foi um recurso importante para a maioria dos sujeitos, embora para alguns tenha sido mais fácil do que para outros. Compreender os sentimentos vividos por cegos com cegueira adquirida poderá ajudar na construção de políticas públicas que auxiliem o professor a atender às peculiaridades educacionais deste grupo de alunos, garantindo seu acesso aos recursos necessários para seu pleno desenvolvimento, bem como poderá ajudar na construção de políticas públicas em torno da produção de livros e materiais em braille.

Palavras-chave: braille; deficiência visual; cego; cegueira adquirida; leitura e escrita.

ABSTRACT

This paper addresses the meanings of blindness for subjects with acquired blindness and their development regarding the process of learning to read and write in Braille. The study is based on Vygotsky's cultural-historical perspective, which highlights the importance of social relationships for everyone's personal education. In his writings on defectology, Vygotsky tackles important issues related to the constitution of blind people and their development and learning processes. We conducted open-ended interviews with individuals with acquired blindness attending a university rehabilitation service where they learn Braille. The data found in the interviews pointed to two thematic units: (1) Facing the loss of vision: struggling when everything seems adverse; and (2) Learning Braille: difficult for some, less difficult for others, easy for no one. Blind people with acquired blindness revealed the feelings and losses resulting from visual impairment, such as the loss of their job and independence, their inability to drive and read, their restrictions on mobility, their strong sense of incapacity, their fear of no longer being accepted by others, the fear of being unable to perform some household chores such as caring for children, the shame of using a cane. We found clear signs of difficulty in facing vision loss, something that can be critical to the reflection on the education of people with acquired blindness. Unlike congenital blind people, they face a period of grief for something they no longer have. Support for the acceptance of this new condition can help them face the needed changes for full participation in social life. Learning Braille is an important resource for most subjects, although it has been easier for others. The understanding of feelings experienced by people with acquired blindness could help the development of public policies that aid the teacher to meet the educational peculiarities of this group of students, ensuring their access to resources necessary to their full development. It could also help build public policies involving the production of books and materials in Braille.

Keywords: Braille, visual impairment, being blind, acquired blindness, reading and writing.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 A EDUCAÇÃO DOS CEGOS NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL	15
2.1 Psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica	24
3 A LEITURA E A ESCRITA.....	31
3.1 Breve histórico da vida de Louis Braille	55
4 ENTREVISTANDO E OBSERVANDO PESSOAS COM CEGUEIRA ADQUIRIDA.....	57
4.1 Participantes.....	57
4.2 Entrevistas e observações	59
5 ANÁLISE DOS DADOS.....	65
5.1 Encarando a perda da visão: lutar quando tudo parece adverso	65
5.1.1 <i>Geraldo</i>	65
5.1.2 <i>Fabício</i>	66
5.1.3 <i>Antonia</i>	66
5.1.4 <i>Eleonora</i>	67
5.1.5 <i>Letícia</i>	69
5.1.6 <i>Elton</i>	70
5.1.7 <i>Juca</i>	72
5.1.8 <i>Cecília</i>	73
5.1.9 <i>Jeane</i>	73
5.1.10 <i>Fabíola</i>	74
5.1.11 <i>Daniel</i>	74
5.1.12 <i>Janete</i>	75
5.1.13 <i>Observações adicionais</i>	77

5.2 Aprender braille: difícil para uns, menos difícil para outros, fácil para ninguém	98
5.2.1 <i>Geraldo</i>	99
5.2.2 <i>Fabício</i>	101
5.2.3 <i>Eleonora</i>	103
5.2.4 <i>Letícia</i>	107
5.2.5 <i>Elton</i>	108
5.2.6 <i>Juca</i>	109
5.2.7 <i>Cecília</i>	110
5.2.8 <i>Jeane</i>	112
5.2.9 <i>Fabíola</i>	114
5.2.10 <i>Antonia</i>	116
5.2.11 <i>Janete</i>	118
5.2.12 <i>Daniel</i>	120
5.2.13 <i>Observações adicionais</i>	122
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	128
REFERÊNCIAS	132
ANEXO A – O Sistema Braille.....	142

APRESENTAÇÃO

Sou pedagoga e especialista em Educação Especial com ênfase na área da deficiência visual. Graduei-me em 1989 e especializei-me em 2003, ambas pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Quando me formei na graduação eu já trabalhava no setor administrativo da Universidade Estadual de Campinas e, em fevereiro de 1999, tive a oportunidade de começar a lecionar voluntariamente, aos sábados, no Projeto Educativo de Integração Social (Educação de adultos) – Peis – da 1ª à 4ª séries. Lecionei no Peis até o final de 2002, quando fui obrigada a me desligar para poder fazer a especialização, já que as aulas eram às sextas-feiras à noite e aos sábados.

Saliento que na graduação não tive disciplinas que trabalhassem a questão do ensino de jovens e adultos e nem de pessoas com deficiência. Meu interesse em fazer a especialização nasceu durante minha participação no Peis, pois lá tive o conhecimento de um aluno surdo de outra turma que me instigou a aprender mais sobre o ensino da pessoa com deficiência. Em 2004 tive a oportunidade de fazer um estágio numa instituição de reabilitação – Centro de Estudos e Pesquisas em Reabilitação Prof. Dr. Gabriel de O. S. Porto (Cepre) – da Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas, que atende pessoas com deficiência sensorial. Em 2005 tive a oportunidade de começar a trabalhar nessa instituição. Atuo na área da deficiência visual desde outubro de 2005 vindo a desenvolver atividades de ensino do braille e de recursos de informática para adolescentes e adultos com deficiência visual.

O fato de algumas pessoas com deficiência visual optarem por aprender o braille e outras não, e algumas desistirem no meio do processo de reabilitação, instigou-me a investigar que percepções sobre este sistema tinham as pessoas que optaram por aprendê-lo. Esta investigação me colocou em contato com os significados da cegueira para sujeitos com cegueira adquirida e seus desdobramentos relacionados ao processo de ensino da leitura e escrita braille.

Atualmente atendo dezessete pessoas com deficiência visual no ensino do braille, uma pessoa cega congênita, uma pessoa com baixa visão, quatro pessoas com baixa visão, mas consideradas cegas pedagogicamente e onze com cegueira adquirida. No segundo semestre de 2014 outras duas pessoas com deficiência

visual começarão a aprender o braille, sendo um cego congênito e outro com cegueira adquirida.

Desde o início de meus estudos de mestrado – na Universidade Metodista de Piracicaba – até o momento da coleta de dados, eu atendia 14 pessoas com deficiência visual. Destas, 12 participaram de minha pesquisa. Dois cegos, sendo um congênito e outro com baixa visão, não participaram pelo fato de minha pesquisa estar voltada para a cegueira adquirida.

1 INTRODUÇÃO

Este estudo tem por objetivo discutir os significados da cegueira para sujeitos com cegueira adquirida e seus desdobramentos relacionados ao processo de ensino da leitura e escrita braille¹. O estudo fundamenta-se na perspectiva histórico-cultural de Vigotski², que destaca a importância das relações sociais para a formação pessoal de cada um e aborda, em seus textos sobre defectologia, aspectos importantes relacionados à constituição de pessoas cegas e seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Como pedagoga especialista em educação especial que atua em um programa de um centro de reabilitação para adolescentes e adultos com deficiência visual³ em atividades de ensino do braille e em recursos de informática, interessei-me por estudar a aprendizagem do braille por cegos que perderam a visão na juventude ou na idade adulta.

Há pelo menos duas justificativas principais para o aprofundamento dos estudos sobre esta temática. Destaco, em primeiro lugar, a escassez de estudos sobre a deficiência adquirida, sobre cegos e sobre a apropriação do braille no Brasil e no mundo, o que por si só já demonstra a relevância de pesquisas na área (CAIADO; GARCIA, 2008; BOAS; UNIZ; CALDAS NETO; GOUVEIA, 2011; BATISTA; MONTEIRO, 2014). No que se refere ao ensino do braille para pessoas com cegueira adquirida, objeto de nossa pesquisa, temos ainda menos estudos e poucas informações sobre as peculiaridades educacionais deste grupo.

Embora escassos, encontramos alguns estudos sobre o braille que merecem destaque. Martinez (2011), por exemplo, realizou um estudo para identificar como o professor ensinava os conteúdos de ortografia para crianças cegas em classes regulares. Buscou descrever e analisar suas metodologias e sua mediação e discutir os aspectos que interferem no processo de aprendizagem pelo aluno cego. Evidenciou que as professoras apoiavam-se, sobremaneira, nas habilidades mnemônicas, isto é, incentivavam apenas a memorização da ortografia das

¹ O Sistema Braille, processo de leitura e escrita em relevo, foi criado em 1824 por Louis Braille (1809-1852). Em 1837, apresentou a versão final de seu sistema. O governo francês oficializou o Sistema Braille somente em 1854.

² A grafia do nome do autor varia em diferentes traduções. Optamos por uma só forma, porém preservando as indicações diferenciadas nas referências bibliográficas.

³ A deficiência visual engloba a cegueira e a baixa visão, também chamada de visão subnormal.

palavras, sem auxiliar os alunos a compreender as regras ortográficas, não favorecendo, portanto, a aprendizagem de crianças cegas (e videntes). Observou, também, que as professoras não estabeleceram uma mediação adequada com seus alunos cegos, sobretudo porque não sabiam ler o que eles escreviam em braille (MARTINEZ, 2011). O estudo de Garcia (1998) focalizou alguns fatores associados ao uso do Sistema Braille, tais como compreensão, velocidade e eficiência no ritmo de leitura, mostrando as dificuldades comuns para a maioria dos alunos. O estudo de Scatolim (2008) destacou a importância do uso do braille em embalagens de produtos alimentícios, pois esta obrigatoriedade não existe, dificultando a identificação do produto. A produção textual infantil em braille foi pesquisada por Nicolaiewsky (2008). O estudo mediu a frequência e a natureza de segmentações lexicais não convencionais na produção textual de alunos do 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental, concluindo que a elaboração de práticas pedagógicas específicas que visem à promoção do desenvolvimento de habilidades cognitivas e linguísticas pode ser um fator determinante na facilitação da aquisição da língua escrita em braille. Boas (2010) investigou a compreensão textual de alunos cegos com o domínio do braille e destacou a relação entre a estimulação precoce (principalmente a tátil), favorecida pela família, e o processo de aprendizagem do braille, abordando a perda de interesse em compartilhar com os familiares as leituras realizadas na escola. Investigou também a segregação na escola nos trabalhos que envolvem a leitura, levando os alunos a buscar formas de acesso à leitura em outros ambientes, tais como o computador, e a escola, para preservar as práticas do braille, mostrando-se, também, fundamental para a superação da timidez e ganhos no desenvolvimento social; a busca de respostas exclusivamente a partir das informações presentes na superfície textual, em especial no texto argumentativo. O estudo de Torres, Mazzoni e Mello (2007) mostrou as diferenças existentes quanto ao acesso à informação e à comunicação de pessoas cegas ou surdas, pois nem toda pessoa cega lê em braille e nem toda pessoa surda comunica-se em língua de sinais (libras). Os resultados encontrados no estudo evidenciam a diversidade existente entre as pessoas com um mesmo tipo de deficiência sensorial e assinalam alguns dos equívocos e prejuízos que podem ocorrer quando essa diversidade não é considerada. Ficou constatado que as diferenças encontradas entre as pessoas com um mesmo tipo de deficiência sensorial são definidas tanto quanto suas preferências individuais, bem como as limitações e capacidades peculiares a cada um desses

indivíduos. Nos trabalhos de Bonilha (2006, 2010) sobre musicografia, a autora destaca obstáculos que impedem o acesso ao ensino da musicografia braille, bem como aponta questões relevantes que podem resultar em novas investigações sobre o tema e na execução de iniciativas favoráveis ao seu ensino e difusão. A pesquisa realizada por Resende Filho et al. (2013) com alunos deficientes visuais do ensino médio da cidade de João Pessoa sobre as grafias de química e matemática braille mostrou que os alunos apresentaram um conhecimento relativamente bom dos símbolos e das normas da grafia matemática braille, apresentando, na maioria dos casos, dificuldades em reconhecer símbolos pouco usuais. As principais dificuldades dos alunos estavam relacionadas à grafia química braille, pois eles desconheciam grande parte dos símbolos e normas, apresentando um baixo nível de conhecimento.

A segunda justificativa para o estudo da temática aqui abordada está relacionada ao fato de que a cegueira adquirida pode revelar uma ineficiência na sua prevenção. É importante considerar que a cegueira adquirida tem diversas causas: doença, acidente etc., que, em muitos casos, poderiam ser evitadas, e que, muitas vezes, são agravadas pela falta de condições gerais de vida da população e do atendimento de saúde.

Essa ineficiência nas ações públicas tem como consequência problemas na prevenção da cegueira e na disponibilização dos recursos necessários para garantir uma boa qualidade de vida, como recursos para locomoção e informações e materiais especializados para garantir a acessibilidade de uma maneira geral.

Segundo pesquisa de Bittencourt et al. (2011), a maior causa de cegueira adquirida, analisada entre os pacientes de um programa de reabilitação, é a retinopatia diabética.

Em outro estudo, de Fernandes e Lança (2013), a retinopatia diabética é considerada uma das principais causas de deficiência visual adquirida nos países industrializados; cerca de 90% dos indivíduos com diabetes desenvolve retinopatia após vinte anos do início da manifestação da patologia; considera-se que 48,7% das pessoas diabéticas que chegam às consultas de oftalmologia já apresentam retinopatia.

A diabetes é uma doença silenciosa e que traz consequências como a perda visual. No entanto, essa perda pode ser evitada se a diabetes for diagnosticada precocemente, tratada e controlada.

Apesar da escassez de estudos na área da deficiência adquirida, alguns abordam essa questão. É o caso do trabalho de Teixeira e Guimarães (2006), que mostra a situação da pessoa com deficiência adquirida e o transcorrer do tempo a partir da análise de sua exclusão social e laborativa. O trabalho de Brito (2009) apresenta diferentes perspectivas em que o processo de orientação profissional pode contribuir para uma melhor qualidade de vida para esse grupo de indivíduos. Silveira e Sequeira (2002) mostram a importância da atenção à condição emocional durante o processo de reabilitação, e o estudo de Kastrup (2008) discute os efeitos da experiência de trabalhar com cerâmica, analisando os dois lados do funcionamento da atenção de pessoas com deficiência visual adquirida: a atenção à argila e a atenção a si mesmas durante o processo de criação.

O fato de ainda termos um número muito reduzido de estudos na área e muitas perguntas sem resposta, aliado ao grave problema social da falta de prevenção da perda visual e de atenção às consequências sociais desta perda, indica o compromisso que temos, tanto no campo científico como no campo das políticas públicas, com o aprofundamento da pesquisa sobre cegos – mais especificamente sobre a cegueira adquirida.

O foco do estudo em sujeitos com cegueira adquirida fez refletir sobre o significado que a perda de visão teve para eles. Kovács (1997) traz contribuições importantes para pensarmos a perda de visão.

A autora aponta a relevância de se verificar em que momento acontece a perda (deficiência) e quais recursos a pessoa utiliza para enfrentá-la, pois em cada fase do desenvolvimento há “aspectos críticos que serão afetados” (p. 95).

Kovács também lembra que as deficiências adquiridas ligadas à perda podem ser associadas a “uma vivência de morte em vida” (p. 96). Segundo ela, “muitas doenças e suas sequelas, entre as quais as deficiências, podem se fazer acompanhar de dor. A dor pode ocupar todo o espaço vital” (p. 103).

A reflexão sobre o significado que a perda visual teve para os sujeitos entrevistados foi importante para entender a escolha e as percepções sobre o aprendizado do braille.

Em palestra no I Simpósio Sobre o Sistema Braille, realizado no ano de 2001 em Salvador, Elizabet Dias de Sá (2001) conta uma experiência pessoal sobre sua perda visual na idade adulta:

A assimilação do braille em minha experiência pessoal caracterizou-se por um movimento dúbio e hesitante de aproximação e recuo, impregnado de sentido de perda. Nasci com acuidade e campo visual reduzidos e utilizei recursos ópticos que me possibilitavam o reconhecimento de cores, imagens e objetos próximos dos olhos. Tratava-se de um resíduo visual mais ou menos estável durante a infância e a adolescência; este resíduo esvaiu-se progressivamente e de forma irreversível na idade adulta, apesar de minhas tentativas no sentido de preservá-lo. A perspectiva do braille, neste contexto, representou uma ameaça que pesava como chumbo, causava tensões, ansiedades e sentimentos ambivalentes. Era como se fosse um veredito, um atestado, uma rendição definitiva ao estado de cegueira, aquela cegueira anunciada contra a qual lutei até a inevitável derrota. (SÁ, 2001).

Este depoimento sugere que a pessoa com cegueira adquirida, que aprendeu a leitura e a escrita à tinta e que teve contato com o mundo por meio da visão, vive uma situação complexa quando se depara com a nova condição. Há uma mudança brusca na imagem que faz de si mesma e a situação exige adaptação, investimento e esforço para buscar novas formas de relacionamento.

Diante disso, perguntamos: o que significa para as pessoas com cegueira adquirida enfrentar a mudança do ver para o não ver? Como avaliam a possibilidade de aprender braille? Que dificuldades e/ou benefícios sentem ao ter acesso a esse recurso? Para responder a essas perguntas, trabalhamos com depoimentos orais de sujeitos cegos a fim de conhecer suas histórias e avaliações sobre os próprios sentimentos e ações com relação ao processo de perda visual e aprendizagem do braille.

2 A EDUCAÇÃO DOS CEGOS NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

A vida de Helen Keller “vem sendo uma série de tentativas de fazer tudo o que as outras pessoas fazem, e fazê-lo bem. Seu sucesso tem sido completo, pois ao tentar ser como os outros ela se transformou mais completamente em si mesma. Sua relutância em ser derrotada desenvolveu-lhe a coragem. Aonde o outro pode ir, ela também pode”. (BERGER, 2008, p. 265).

O documentário: *As borboletas de Zagorsk*⁴ (1992) ilustra o desafio que me proponho a discutir no presente estudo.

Nesta obra conta-se a história de vida de Natasha, que ficou cega ainda criança (9 anos) e gradativamente foi perdendo também a audição.

Ela tinha 11 anos quando foi para Zagorsk e foi apresentada a uma forma de ensino inspirada⁵ nas ideias do psicólogo russo Lev Vigotski.

Seu relato sobre a perda de visão e de audição e os caminhos percorridos para a superação das deficiências traz informações importantes para problematizar o tema da constituição de sujeitos com cegueira adquirida no processo de aprendizagem do braille.

Havia uma reiteração constante em meus ouvidos e o mundo parecia muito estranho, diferente do que era antes da doença. E era atormentada por imagens estranhas totalmente desconhecidas. Eu estava sempre nervosa e assustada, pois não conhecia o mundo ao qual eu estava acostumada. Meu corpo parou de obedecer e me levava para onde eu não queria ir. Meus olhos viam coisas que na verdade não estavam lá e quando eu tentava reagir às imagens que eu imaginava estar vendo e ouvindo meus movimentos nunca eram adequados. As pessoas à minha volta achavam que eu estava ficando louca, pois meu comportamento era tão estranho que ninguém conseguia entender minhas verdadeiras intenções. Eu percebi horrorizada que eu estava realmente ficando louca, pois

⁴ *As borboletas de Zagorsk* (1992) é um documentário produzido pela BBC, em 1992, que trata do trabalho desenvolvido em uma escola russa com crianças surdas e cegas, inspirado nos estudos de Lev Vigotski.

⁵ Atualmente, a escola de Zagorsk atende alunos com deficiência, mas, segundo a própria Natasha, distanciou-se das ideias de Vigotski.

sempre que eu tentava fazer alguma coisa eu fracassava. Foi nessas condições, com o corpo desobediente, olhos e ouvidos que me enganavam, com percepções do mundo erradas e confusas, que fui levada a Moscou com 11 anos de idade. Foi aí que conheci as pessoas que começaram a me ensinar. A princípio não entendi o que elas queriam de mim, pois eu estava tentando ouvi-las e vê-las como antes. Em vez disso, elas me obrigaram a compreender através do alfabeto manual. Foi um processo estranho, surpreendente para mim e para outras crianças. Para nós, parecia uma brincadeira; eu não compreendia e **continuava tentando escutar com meus ouvidos e ver com meus olhos as coisas que eles tentavam me mostrar**. Esse foi o primeiro estágio de minha educação em que eu compreendi que não só podia ver com meus olhos, mas também com minhas mãos; não só podia ouvir com meus ouvidos, mas também com minhas mãos. A partir desse momento a ordem entrou no meu mundo. (AS BORBOLETAS DE ZAGORSK, 1992, grifo meu).

Natasha revela como a mudança em sua condição no mundo, provocada pela perda de visão e audição, causa-lhe estranheza, confusão, insegurança, medo etc. Ela estava acostumada e já tinha se apropriado de um modo de interagir com as pessoas e significar as coisas. Repentinamente, vê-se em uma situação na qual ninguém conseguia entendê-la; suas tentativas de interação resultavam em fracasso. Chegou a achar que estava enlouquecendo. O mundo ficou em desordem e Natasha lutava para ouvir com os ouvidos e enxergar com os olhos. Só em Zagorsk compreendeu que as formas de interação precisavam mudar, e então seu mundo voltou a ter uma ordem.

Mesmo no caso de pessoas que ficaram cegas quando ainda crianças, as lembranças de momentos vividos quando tinham visão podem exigir uma adaptação que nem sempre é fácil.

Vigotski dedicou parte de sua obra aos estudos sobre o desenvolvimento e aprendizagem de pessoas com deficiência. Suas ideias aparecem em trabalhos produzidos entre 1924 e 1931, que foram reunidos em uma publicação sob o título *Fundamentos de defectologia* (VYGOTSKY, 1989), denominação esta dada, na época, à ciência que se ocupava do “estudo das deficiências” e que focalizava os sistemas educativos e formativos dos sujeitos com alterações do desenvolvimento.

Em seus textos, o autor busca explicitar fundamentos científicos, metodológicos e sociais que reconhece serem pressupostos insubstituíveis para o trabalho com sujeitos que apresentam deficiências. Suas discussões, realizadas há mais de oitenta anos têm, ainda hoje, uma atualidade notável. Ao refletir sobre o funcionamento da pessoa cega, Vigotski aprofunda algumas ideias importantes para se pensar a educação.

Segundo Vigotski (VYGOTSKY, 1989), a ideia de que a cegueira não é só um defeito (deficiência), mas também uma força, ultrapassa três momentos principais na história de pessoas cegas. Esses três momentos são: (1) místico, (2) biológico ou ingênuo e (3) contemporâneo, científico ou sociopsicológico.

Na Antiguidade, na Idade Média e em grande parte da Idade Moderna, a pessoa cega era inicialmente considerada inválida e então abandonada. Posteriormente, passou a ser considerada com forças místicas, com poderes sobrenaturais (momento místico).

No Iluminismo (século XVIII), momento biológico ou ingênuo, começa-se a considerar a educação dos cegos. A pessoa cega começa a ter uma vida social e acesso à cultura. Este período coincide com a divulgação da ideia da substituição dos órgãos dos sentidos, ou seja, a falta de um órgão era compensada por outro; na falta de visão, por exemplo, este órgão era compensado pelos outros órgãos dos sentidos. Alguns estudiosos argumentavam que não era possível substituir um órgão pelo outro. Ainda hoje há pessoas que consideram este tipo de compensação, mas Vigotski reformula essa ideia, introduzindo o conceito de compensação sociopsicológica.

É neste momento que surge, pela primeira vez, a ideia de que a cegueira não é só um defeito (deficiência), mas também incorpora novas forças e novas funções e a educação dos cegos estabelece-se por meio da criação do Sistema Braille.

Na Idade Moderna, momento contemporâneo, científico ou sociopsicológico, começa-se a aceitar a aprendizagem da pessoa cega na medida em que esta tem acesso à educação. Neste período, a ideia de compensação é compreendida como um processo social e não orgânico, como revelado no período anterior.

A análise desses três momentos permite verificar que houve um grande avanço desde a visão mística até a visão biológica ou ingênua, pois, do abandono às forças místicas e poderes sobrenaturais, a pessoa cega começa a ter uma vida social e acesso à cultura. É neste contexto que Vigotski defende a teoria da

compensação como um processo social, ressaltando que a cegueira não é só uma deficiência, mas também uma fonte de força.

Vigotski (1989) afirma que a cegueira não significa apenas falta de visão (órgão dos sentidos), mas também provoca uma grande reorganização da mente.

Não foram apenas fatos como a existência da escrita braille que podem ter levado Vigotski a pensar o funcionamento psicológico como o uso de instrumentos; um conjunto de trabalhos nessa área pode ter estimulado seu pensamento no sentido da formulação da teoria histórico-cultural (VAN DER VEER; VALSINER, 1991, p. 83).

No caso da escrita braille, mãos e cérebro entram em ação, e o braille passa a ser o instrumento que serve de mediação entre as pessoas cegas e os vários meios da cultura.

Van der Veer e Valsiner apontam que Vigotski, em seus primeiros escritos sobre a defectologia (1924), argumentou várias vezes que

aprender a escrita braille não difere, em princípio, da aprendizagem da escrita normal, uma vez que a aprendizagem de ambos os tipos de escrita baseia-se na conjugação múltipla de dois estímulos. Vista do ponto de vista fisiológico, em ambos os casos a aprendizagem da escrita estava baseada na formação de reflexos condicionados, sendo a única diferença que órgãos receptivos diferentes eram condicionados a estímulos ambientais diferentes. Para Vigotski, portanto, a cegueira e a surdez não eram nada mais do que a falta de uma das possíveis vias para formação de reflexos condicionados com o ambiente. A solução era simplesmente a substituição da via tradicional por uma outra e, conseqüentemente, não era necessária nenhuma teoria especial para o tratamento de crianças surdas ou cegas (p. 76). Em última instância, Vigotski pensou, o olho não é nada mais do que um instrumento servindo a determinada atividade, que pode ser substituído por outro instrumento. Aceitando uma ideia apresentada por Birilev (1924), ele afirmou que, para o cego, a outra pessoa pode atuar no papel de instrumento, como um microscópio ou telescópio. [...] O fato de ser letras góticas, letras romanas ou escrita braille não altera a ideia de leitura. Portanto, Vigotski poderia

afirmar que “importante é o significado, não o signo. Mudaremos o signo [e] reteremos o significado”. (1991, p. 77).

Essa opinião de Vigotski demonstra seu pensamento com relação à educação de pessoas surdas ou cegas. Vigotski declarou que a cegueira é algo sério, mas o contato social e as experiências sociais não privam o cego da comunicação.

A relação do homem com o mundo é mediada por instrumentos e signos. O signo é orientado para o sujeito; os signos mudam ações minhas e do outro. O instrumento é orientado para o objeto. Os instrumentos transformam e controlam os objetos da natureza. A fala é o principal tipo de signo para o ser humano.

Para Vigotski, o signo é apropriado pelo sujeito em sua significação. A relação que estabelecemos com a realidade é, neste sentido, sempre e necessariamente mediada pela cultura, pelos valores característicos do movimento social e histórico em que vivemos, bem como por nossa história de vida e o que nela consideramos significativo.

O processo de mediação envolve significação, ou seja, o que é do outro passa a ser meu nas relações; se existem signos e instrumentos, existe mediação. Esta não é necessariamente face a face, pode ser pela leitura, por exemplo.

Em texto sobre técnica e semiótica na área da informática, Pino afirma que as novas tecnologias de informática são recursos de natureza técnica e constituem algo muito novo: uma técnica que incorpora a semiótica.

O signo é a unidade conceitual da semiótica humana. [...] A emergência da consciência permite ao Homem representar o mundo e ele mesmo por meio de meios simbólicos, os signos, os quais têm nos sinais seu ponto de ancoragem no mundo da natureza. [...] A emergência da consciência está intrinsecamente ligada a todas as funções superiores, aquelas que, nos termos de Vigotski, constituem as funções especificamente humanas. É ele que permite captar a significação dos atos humanos e das coisas. [...] Neste sentido, o conhecer humano é muito mais do que simplesmente aprender “coisas”, é apropriar-se de sua significação que passa a integrar o ser constitutivo dos homens. (2003, p. 289-290).

Assim, podemos dizer que o braille tem esse duplo caráter, ou seja, é um instrumento que incorpora o signo.

Nos estudos realizados por Vigotski (1989) sobre a pessoa cega, ele aponta a importância do braille dizendo que: “Um ponto do alfabeto braille fez mais pelos cegos do que milhares de filantropos; a possibilidade de ler e escrever resulta mais importante que o ‘sexto sentido’ e a sutileza do tato e do ouvido” (p. 77).

Com isso, ele quer mostrar que o braille representou a possibilidade de o cego compensar a ausência de visão por meio de um caminho alternativo que lhe garante acesso ao conhecimento. Não se trata de substituir a falta de visão por outro sentido; o braille garante o ingresso do cego no mundo simbólico da leitura e da escrita.

O conceito de compensação é muito importante em sua obra. Para ele, não pode ser ignorada a natureza sociopsicológica presente no processo de compensação, ou seja, a orientação para “a superação da deficiência através de sua compensação social, através da incorporação da experiência dos videntes, mediante a linguagem. A palavra vence a cegueira” (VIGOTSKI, 1989, p. 82).

Vigotski nega a ideia de uma compensação puramente biológica, de que o cego substitui a falta de um órgão do sentido por outro (visão pelo tato), e defende a noção de compensação social com destaque para a importância da linguagem e do signo. Para ele a compensação é o que vem do social e da linguagem, ou seja, dá-se pelo social, e não só pelo biológico. A compensação é de natureza sócio-psicológica e está atrelada aos caminhos alternativos, caminhos sociais.

A criança, o adolescente ou o adulto com deficiência poderá acionar mecanismos compensatórios para a superação das limitações a depender das condições que o meio lhe ofereça e das mediações que ela estabeleça com seu meio físico e social.

Vigotski aponta que

a estrutura das formas complexas de comportamento da criança consiste numa estrutura de caminhos indiretos, pois auxilia quando a operação psicológica da criança revela-se impossível pelo caminho direto. [...] A estrutura do caminho indireto surge apenas quando aparece um obstáculo ao caminho direto, quando a resposta pelo caminho direto está impedida. (2011, p. 864).

O que Vigotski quer dizer é que esses caminhos indiretos são os caminhos alternativos de desenvolvimento cultural. No caso do cego, o caminho alternativo para a língua escrita é o braille.

Vigotski afirma que:

O desenvolvimento das funções psíquicas superiores é possível somente pelos caminhos do desenvolvimento cultural, seja ele pela linha do domínio dos meios externos da cultura (fala, escrita, aritmética), ou pela linha do aperfeiçoamento interno das próprias funções psíquicas (elaboração da atenção voluntária, da memória lógica, do pensamento abstrato, da formação de conceitos, do livre-arbítrio e assim por diante). (2011, p. 869).

De acordo com Góes, os caminhos alternativos e os recursos especiais estão ligados à ideia de compensação e “na linha desses argumentos, a educação de pessoas com deficiência deve voltar-se para a construção das funções psicológicas superiores e não privilegiar as elementares” (2002, p. 100).

Ainda afirma Góes:

As vias alternativas e especiais dependem de uma série de condições, inclusive de outros espaços da cultura e mudanças de mentalidade do grupo social. Por isso, os membros “normais” das comunidades devem ser re-educados na direção de contribuir para a formação da pessoa com deficiência” (2002, p. 106).

É necessário que os videntes tenham conhecimento sobre a deficiência visual para que possam contribuir para a formação da pessoa cega.

Caiado aponta que

A luta contra as limitações da cegueira e suas consequências, compreendida numa abordagem social e histórica, revela a necessidade de se empreenderem ações em três dimensões: a *prevenção* da cegueira, enquanto produção social, dadas as péssimas condições de vida das camadas populares; ações

educacionais que coloquem fim ao isolamento da pessoa cega e ao limite entre a escola especial e a escola regular; *o acesso ao trabalho criador* em contraposição ao trabalho explorado, humilhante, assistencial.

Com essas considerações, Vygotsky revela que a superação da cegueira depende de um novo projeto político, bem como da constituição de uma nova sociedade. (2006, p. 40).

Além do direito à educação e ao trabalho, a *prevenção* da cegueira faz-se necessária, pois a saúde também é direito de todos.

Para Vigotski, o cego aprende sobre o objeto a partir da fala do outro; aliás, a criança nasce em um mundo da linguagem, ou seja, a linguagem está no social.

Vigotski destaca que a natureza humana é social.

Passamos a ser nós mesmos através dos outros; essa regra não se refere unicamente à personalidade em seu conjunto, mas à história de cada função. [...] A personalidade vem a ser para si o que é em si, através do que significa para os demais. Esse é o processo de formação da personalidade. [...] Torna-se evidente aqui, como dissemos antes, a razão pela qual todo interno nas formas superiores foi forçosamente externo, quer dizer, foi para os demais o que agora é para si. Toda função psíquica superior passa indubitavelmente por uma etapa externa de desenvolvimento porque a função, de início, é social. (VYGOTSKY, 1995, p. 149-150).

O homem existe porque se constitui nas relações sociais, e estas existem porque o homem, junto com o outro, organiza-se para a própria existência. “Tudo que é cultural é social” (VYGOTSKY, 1989), ou seja, a cultura é o produto da vida social e da atividade social do homem.

Vigotski considera que a cegueira não é um fracasso, mas pode se transformar em uma força que impulsiona o desenvolvimento. Em suas palavras:

A vida de H. Keller não contém nada misterioso. Mostra, evidentemente, que o processo de supercompensação está inteiramente determinado por duas forças: as exigências sociais que

se apresentam para o desenvolvimento e a educação, e as forças intactas da psique. A demanda social, excepcionalmente elevada, que se colocou para o desenvolvimento de H. Keller e sua feliz realização nas condições de existência do defeito determinaram seu destino. Sua deficiência não foi apenas um freio, mas se converteu em impulso e garantiu o desenvolvimento. (VYGOTSKY, 1989, p. 40).

Helen Keller era ávida por aprender, e sua professora, Anne Sullivan, dedicada e incansável ao ensinar. O fato de Helen Keller ser cega e surda não foi impeditivo para que não aprendesse a ler e a escrever. Segundo Vigotski, sua deficiência converteu-se em força e garantiu seu desenvolvimento.

Em sua biografia, Keller (2008) conta detalhadamente como foi seu processo de aquisição de linguagem, aos quase 7 anos, uma vez que tinha ficado isolada do mundo da linguagem até esta idade. Anne Sullivan, depois de ensinar-lhe a língua de sinais tátil, ensinou-lhe a escrever à mão (letra em tinta) e em seguida ensinou-lhe o braille. Keller foi a primeira pessoa com deficiência visual a estudar e formar-se no Radcliffe College. Filósofa e conferencista, também se tornou escritora. Trabalhou durante toda a vida em prol da pessoa com deficiência. Helen Keller nasceu em 1880 e faleceu em 1968.

Os estudos de Vigotski (VYGOTSKY, 2001) sobre pensamento e linguagem mostram a relação dialética desses dois processos. Segundo Werner, para Vigotski,

além da função de comunicação, a linguagem é constitutiva do pensamento – à medida que o torna sócio – e exerce a função mediadora entre sujeito e objeto e organiza a realidade, a ação e o comportamento humanos. Advém desse enfoque a importância que Vygotsky atribui à linguagem no processo de transição do interpessoal em intramental, na constituição do pensamento, da consciência e das demais funções psíquicas superiores do sujeito. (2005, p. 77).

O movimento das percepções (tato, audição etc.) para o desenvolvimento da criança é muito importante, e a falta de alguma percepção (visão, por exemplo) prejudica seu desenvolvimento. É a aprendizagem que promove o desenvolvimento,

mas de forma dialética, ou seja, a criança desenvolve-se porque aprende, e aprende porque se desenvolve.

No caso da cegueira, corpo e cérebro entram em ação, ou seja, o cérebro reorganiza-se para que o corpo se movimente e, para isso, são utilizados instrumentos para que se possa chegar aonde se quer.

2.1 Psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica

O estudo desenvolvido trata do ensino de braille para sujeitos com cegueira adquirida. Se, de um lado, a perspectiva histórico-cultural e os trabalhos de Vigotski sobre cegos ajuda-nos na discussão sobre o processo de desenvolvimento psíquico e da constituição social dos sujeitos cegos, de outro lado a pedagogia histórico-crítica possibilita pensar a prática educacional como um processo que se caracteriza por uma atividade que ocorre no centro de uma prática social produzida historicamente e culturalmente pelo homem. A perspectiva histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica partilham da mesma matriz teórica, ou seja, partem das concepções do materialismo histórico-dialético.

A pedagogia histórico-crítica foi assim denominada por Dermeval Saviani, e a origem de sua formulação teórica está no artigo “Escola e democracia: para além da teoria da curvatura da vara”, publicado no número 3 da *Revista da Anped*, em 1982, e posteriormente incluído como terceiro capítulo do livro *Escola e democracia*, publicado em 1983 (SAVIANI, 1999). Saviani propôs uma metodologia que foi além dos métodos pedagógicos tradicionais e novos. Em 1991, publicou o livro *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações* (2000). Embora neste livro a elaboração da teoria pedagógica histórico-crítica ainda estivesse caminhando, Saviani articulou teoria e prática, pois se baseou também no trabalho dos educadores que compartilhavam dessa mesma concepção pedagógica. O objetivo dessa concepção é a busca de um pensamento crítico dialético para a educação. A proposta pedagógica implícita nessa concepção tem o compromisso de participação no processo de transformação da sociedade, pois é articulada do ponto de vista dos dominados.

Creio ter conseguido fazer curvar a vara para o outro lado. A minha expectativa é justamente que com essa inflexão a vara atinja o seu

ponto correto, vejam bem, ponto correto esse que não está também na pedagogia tradicional, mas está justamente na valorização dos conteúdos que apontam para uma pedagogia revolucionária; pedagogia revolucionária esta que identifica as propostas burguesas como elementos de recomposição de mecanismos hegemônicos e se dispõe a lutar concretamente contra a recomposição desses mecanismos de hegemonia, no sentido de abrir espaço para as forças emergentes da sociedade, para as forças populares, para que a escola se insira no processo mais amplo de construção de uma nova sociedade. (SAVIANI, 1999, p. 67-68).

Saviani aponta que a escola nova surgiu como portadora de todas as virtudes e de nenhum vício, atribuindo à escola tradicional nenhuma virtude e todos os vícios. Saviani demonstrou exatamente o inverso e foi mais além: elaborou uma teoria crítica.

A pedagogia histórico-crítica abre possibilidades para se pensar a educação na diversidade, abre espaço para se pensar a educação do diferente.

Segundo Marsiglia, “o preconceito e a discriminação ainda repercutem fortemente no espaço escolar” (2012, p. 110), sendo que os dados sobre o preconceito apontam 96,5% deles estão voltados para as pessoas com deficiência.

É importante que a escola ofereça experiências concretas que garantam o acesso do aluno cego à leitura e à escrita, e o braille é um recurso poderoso para que isso se concretize.

Duarte mostra que

a apropriação é um processo que, antes de mais nada, mediatiza a relação entre o homem e a natureza, [bem como] refere-se também ao processo coletivo pelo qual os seres humanos apropriam-se das forças sociais já existentes, fazendo com que elas deixem de ser forças genéricas em si e passem ao plano de forças genéricas para si. Esse tipo de apropriação não se realiza a não ser através de ações coletivas que se objetivam em termos de transformação das relações sociais. (1993, p. 154).

Como já dito, a mediação na relação entre o homem e o mundo é realizada por instrumentos e signos. O sujeito apropria-se do signo o que o leva a mudar suas ações e as do outro. Os instrumentos transformam e controlam os objetos da natureza.

As concepções e considerações da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural contribuem para que a escola cumpra seu papel no ensino de pessoas com ou sem deficiência.

Segundo Martins,

Consideramos direito inalienável de todos os indivíduos o seu máximo desenvolvimento, cabendo à educação escolar trabalhar a serviço deste, promovendo a conquista das capacidades intelectuais, das operações lógicas do pensamento, dos sentimentos éticos, enfim, de tudo que garanta, a cada indivíduo, a qualidade de ser humano. (2011, p. 56).

Assim, os indivíduos são preparados para uma educação transformadora – para si mesmos e para a sociedade.

Saviani (1999) definiu o processo de educação escolar como trabalho educativo e Duarte afirma que

a produção/reprodução do educando é a meta do educador no trabalho educativo, mas não qualquer reprodução. Se o educador tiver como objetivo a formação da individualidade para-si, ele visará produzir no educando as características historicamente construídas pelo gênero humano, de tal maneira que o educando possa atuar na prática social buscando a realização de determinados valores e perspectivas. Nenhum educador é neutro em relação à prática social do educando. (2007, p. 57).

Este autor explica que o trabalho educativo tem as mesmas características do trabalho comum, tanto no cotidiano como fora dele.

De acordo com Scalcon:

É possível estabelecer correlações entre a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica, porque ambas possuem os mesmos fundamentos filosóficos e as mesmas preocupações no que se refere à educação. (2002, p. 9).

Para a autora, há relações entre psicologia e educação. A educação, na psicologia histórico-cultural, torna-se determinante do desenvolvimento psicológico do aluno, pois é por meio dela que acontece o desenvolvimento pleno da criança. A psicologia explica como se processa o desenvolvimento cognitivo da criança por meio da formação de diversas funções psicológicas superiores.

Assim, a educação, consciente da realidade social na qual está inserida, ao questionar em que medida ela mesma contribui ou não para a reprodução dessas relações, verifica a ação que a sociedade executa sobre si, ou seja, a ação de condicionar a educação através de seus determinantes histórico-sociais. (SCALCON, 2002, p. 68).

Ainda segundo a autora, verificar a ação que a sociedade executa sobre si é o diferencial da teoria crítica, ou seja, é isso que a torna crítica, pois as outras teorias não críticas apenas analisam a ação da educação sobre a sociedade.

Ela afirma que a preocupação central da psicologia histórico-cultural é a temática “desenvolvimento e aprendizagem” a partir do conceito de zona de desenvolvimento proximal, ou seja, preocupa-se com a importância da relação do adulto com a criança em seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. A preocupação central da pedagogia histórico-crítica são os métodos de ensino que visam elevar o aluno ao nível cultural do professor, pois partem da diferença entre professor e aluno.

Para Duarte (2013) a teoria pedagógica que pode fazer a mediação de maneira mais coerente entre a psicologia histórico-cultural e a educação é a pedagogia histórico-crítica. Segundo ele, o uso de signos, assim como o uso de ferramentas, está ligado à atividade mediadora.

Para ele, a teoria histórico-social é uma teoria da formação do indivíduo e é vista por ele como parte do corpo teórico da pedagogia histórico-crítica (DUARTE, 2007, p. 89).

Para Marsiglia: “A pedagogia histórico-crítica está comprometida com um projeto educativo fundado em uma visão de ser humano e de sua relação com o trabalho determinada pelo materialismo histórico-dialético” (2011, p. 103).

Duarte e Marsiglia concordam que há uma relação entre a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural.

Para Vigotski, a linguagem é o mais importante mediador para a formação e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como brincar, desenhar, escolher, imaginar, descrever, comparar, narrar, imitar, calcular, bem como os gestos, a vontade, a memória, a atenção, a leitura e a escrita.

A linguagem é a atividade simbólica constitutiva, sendo o simbólico a passagem do puramente biológico para o cultural (funções psicológicas superiores).

Vigotski lembra que a infância é um momento privilegiado para a análise das funções mentais superiores, mas é apenas o começo de uma história de transformações que dura a vida inteira.

Para Vigotski, o que diferencia o homem do animal é a cultura humana, ou seja, o homem pode transmitir e dominar a cultura por meio da interação social com o outro.

O desenvolvimento cultural passa por três estágios, segundo Vigotski: (1) o desenvolvimento em si, (2) para os outros e (3) para si mesmo; tornamo-nos nós mesmos por meio dos outros.

Segundo Pino, para Vigotski, “desenvolvimento humano e educação constituem dois aspectos de uma mesma coisa”. É por meio da educação, ou seja, da mediação social, que a pessoa internaliza a cultura e se constitui em ser humano (2007, p. 50).

Werner (2005) aponta que para Vigotski a participação do outro na constituição do sujeito é fundamental, pois a relação do sujeito com o mundo só é possível por meio da mediação com o outro: “Vigotski destaca como a apropriação da linguagem – sistemas de signos linguísticos organizados culturalmente –, implica uma transformação radical na constituição do pensamento e da consciência” (WERNER, 2005, p. 77).

Procurando explicitar os modos de participação do outro nos processos individuais e a transformação do funcionamento interpessoal e intrapessoal [...], Vygotsky introduz um conceito que

irá ocupar uma posição nos debates atuais sobre a relação entre desenvolvimento e aprendizagem: o conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZPD), que se articula com as categorias desenvolvimento real e desenvolvimento potencial. (WERNER, 2005, p. 78).

Segundo Werner e Alves (1993), para Vigotski, “os processos de desenvolvimento e aprendizagem são processos interdependentes, que constituem um processo unitário e influenciam-se mutuamente, sendo a aprendizagem a base histórico-cultural do desenvolvimento” (VIGOTSKI apud WERNER, 2005, p. 79).

Para Vigotski, a aprendizagem começa desde o nascimento da criança, pois quando ela entra na escola já tem experiências vividas nas interações com os outros; assim, aprendizagem gera desenvolvimento. É a partir disso que Vigotski denomina o conceito de zona de desenvolvimento proximal.

Góes (1997 apud WERNER, 2005) aponta que, ao definir o conceito de zona de desenvolvimento proximal, caracteriza-se o desenvolvimento prospectivamente e atribui aos outros um papel fundamental, tanto na criação do desenvolvimento proximal quanto na transformação do desenvolvimento proximal em real.

O nível de desenvolvimento real é o que a criança já é capaz de fazer sem depender do outro, enquanto o nível de desenvolvimento potencial é o que a criança pode fazer com a ajuda do outro. É no nível do desenvolvimento potencial que entra o papel do professor, ajudando o aluno no conhecimento de conceitos científicos por meio da mediação, em que é acionado o desenvolvimento mental.

O conceito de zona de desenvolvimento proximal traz

implicações decisivas para a prática pedagógica e para a avaliação do aluno: qualquer relação pedagógica deve, necessariamente, estar centrada na inter-ajuda e no processo da interação-interlocução professor-aluno e dos alunos entre si. (WERNER, 2005, p. 80).

O processo da interação-interlocução professor-aluno e dos alunos entre si deve acontecer com todos, inclusive com aqueles que detêm alguma deficiência.

O que Vigotski indica é a importância da participação dos outros para a constituição do sujeito cego.

Vigotski afirma que para o desenvolvimento da pessoa cega “a reeducação dos videntes é uma tarefa social e pedagógica de enorme importância” (1989, p. 64).

3 A LEITURA E A ESCRITA

Numa palavra, a literatura é a minha Utopia. Ali, não sou deficiente. Nenhuma barreira dos sentidos me exclui do discurso doce e gracioso de meus livros. Eles me falam sem embaraço ou constrangimento. As coisas que aprendi e as que me foram ensinadas parecem ridiculamente sem importância comparadas com “os grandes amores e as caridades celestiais” dos livros. (KELLER, 2008, p. 112).

A leitura e a escrita são processos complexos e distintos, e o caminho para aprender é longo e pode ser lento.

O analfabetismo no Brasil ainda é um tema atual, pois ainda é alto o número de analfabetos no País.

De acordo com Soares⁶, a alfabetização é o processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita, mas também um processo de compreensão/expressão de significados. Também há o aspecto social, pois o conceito de alfabetização não é o mesmo em todas as sociedades. A autora ainda afirma que a oralidade e a escrita são organizadas de formas diferentes, concluindo que alfabetismo ou letramento “é um conceito complexo, pois engloba um amplo leque de conhecimentos, habilidades, técnicas, valores, usos sociais, funções e varia histórica e espacialmente” (2004, p. 30).

Então, o que é letramento? Soares (2009) o exemplifica com clareza. A palavra letramento surgiu na segunda metade dos anos 1980 no discurso de especialistas das áreas da Educação e das Ciências Linguísticas:

novas palavras são criadas, ou a velhas palavras dá-se um novo sentido, quando emergem novos fatos, novas ideias, novas maneiras de compreender os fenômenos. Conhecemos bem, e há muito, o “estado ou condição de analfabeto”, que não é apenas o estado ou condição de quem não dispõe da “tecnologia” do ler e do escrever: o analfabeto é aquele que não pode exercer em toda a sua plenitude

⁶ É pertinente mencionar que a autora publicou o artigo “As muitas facetas da alfabetização” em *Cadernos de Pesquisa*, revista da Fundação Chagas (São Paulo), em número especial sobre alfabetização (n. 52, fev. 1985). Em *Alfabetização e letramento* (2004) ela faz uma releitura deste artigo. Sem ainda nomeá-lo, a autora anunciou o conceito de alfabetismo ou letramento que viria a se firmar posteriormente.

os seus direitos de cidadão, é aquele que a sociedade marginaliza, é aquele que não tem acesso aos bens culturais de sociedades letradas e, mais que isso, grafocêntricas; porque conhecemos bem, e há muito, esse “estado de analfabeto”, sempre nos foi necessária uma palavra para designá-lo, a conhecida e corrente analfabetismo. Já o estado ou condição de quem sabe ler e escrever, isto é, o estado ou condição de quem responde adequadamente às intensas demandas sociais pelo uso amplo e diferenciado da leitura e da escrita, esse fenômeno só recentemente se configurou como uma realidade em nosso contexto social. Antes, nosso problema era apenas o do “estado ou condição de analfabeto” – a enorme dimensão desse problema não nos permitia perceber esta outra realidade, o “estado ou condição de quem sabe ler e escrever”, e, por isso, o termo analfabetismo nos bastava, o seu oposto – alfabetismo ou letramento – não nos era necessário. Só recentemente esse oposto tornou-se necessário, porque só recentemente passamos a enfrentar esta nova realidade social em que não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente – daí o recente surgimento do termo letramento. (SOARES, 2009, p. 19-20).

A pessoa que aprendeu a ler e a escrever em tinta, ao perder a visão já não pode ler mais nenhum tipo de letra em tinta; pode até escrever, porém não lê o que escreve. Segundo Kleiman (2005), um mesmo texto possui diferentes leitores e diferentes modos de ler. Quando se muda o objetivo, mudam-se também as estratégias de leitura.

Kleiman (2005) diz ainda que um mesmo sujeito pode ter diferentes práticas de leitura, bem como diferentes textos escritos, o que significa dizer que mesmo que o indivíduo domine a escrita, pode se deparar com a situação de incapacidade de produzir um texto.

A leitura e a escrita são formas de compreender e participar do mundo em que se vive. A leitura é fundamental para o aprendizado da língua escrita, tanto para

videntes⁷ como para pessoas cegas. Por meio da leitura nós nos apropriamos de novos conhecimentos e ampliamos nossa visão de mundo.

A linguagem é a atividade simbólica constitutiva; é a mediadora mais importante na formação e no desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

A leitura e a escrita são processos muito diferentes. Segundo Novaes-Pinto (2012), a cultura tem uma grande influência, tanto no funcionamento das funções mentais superiores como no próprio cérebro. Segundo essa autora, Kotik-Friedgut citou, em 2006, que a escrita e o letramento refletem-se

em todas as esferas do funcionamento cognitivo. Conforme habilidades de leitura são adquiridas, novas conexões funcionais emergem e desenvolvem as associações entre as zonas temporal e occipital do cérebro. Durante a aprendizagem da escrita, as zonas sensório-motoras (parietais) se tornam envolvidas e conectadas às auditivas-visuais, assim contribuindo para a maturação e desenvolvimento de conexões parieto-occipitais, tão importantes para as sínteses simultâneas das funções cognitivas complexas (LURIA, 1981). Esses processos levam ao desenvolvimento e estabelecimento de novos sistemas de conexões funcionais entre diferentes regiões cerebrais que desempenham atividades específicas e este modo de funcionar passa a se constituir como um instrumento poderoso para os processos de aprendizagem/desenvolvimento, abrindo novos caminhos para a solução de problemas em diferentes domínios. (KOTIK-FRIEDGUT apud NOVAES-PINTO, 2012, p. 58).

O processo de aprendizagem da escrita, em braille ou alfabética, varia de uma idade para outra. Por exemplo: o processo de aprendizagem da língua escrita é completamente diferente para uma criança de 7 anos e um jovem de 18 anos, independentemente de serem cegos ou videntes.

Da mesma forma, também é diferente o processo de leitura e de escrita. Quem lê bem não necessariamente escreve bem.

No caso da pessoa cega, a leitura e a escrita são possibilitadas por meio do Sistema Braille. Se a pessoa for cega congênita, será alfabetizada em braille; se

⁷ Pessoas que enxergam.

tiver adquirido a cegueira na fase da adolescência ou na fase adulta, tendo sido alfabetizada por meio da letra em tinta, já conhecerá a função social da escrita e a aprendizagem do braille criará a possibilidade de continuar a ler. Os cegos também têm acesso à modalidade da leitura de tela – tecnologia assistiva. O leitor de tela é um recurso da informática que lê o que está na tela do computador. Todavia, embora a tecnologia tenha trazido muitas contribuições, ampliando para os cegos o material disponível para leitura, no caso da leitura pela audição não é possível aprender a ortografia, como também não é possível a identificação de gráficos, figuras geométricas e outras ilustrações. No caso das partituras musicais, por exemplo, uma pessoa cega só tem acesso por meio das partituras em braille. É relevante salientar também que, para a pessoa que gosta de ler, é uma satisfação, um prazer, ter um livro nas mãos.

Petit e sua equipe realizaram uma pesquisa para saber como alguns jovens (videntes) apropriavam-se ativamente do conteúdo de uma biblioteca, o que faziam com ele, e o que isso mudava em suas vidas. Foram entrevistados noventa jovens, entre 15 e pouco mais de 30 anos, que moravam em seis cidades localizadas em diferentes contextos econômicos, sociais e espaciais. A pesquisadora revela: “ouvimos, um por um, jovens cujas vidas, num momento ou noutro, em uma esfera ou em outra, haviam mudado devido a uma biblioteca”. Também conversaram com bibliotecários e com pessoas que desempenhavam um papel particular nesses bairros, bem como estudaram a história econômica, social, cultural e política própria de cada lugar que pesquisaram. Com isso a autora concluiu que a leitura mudou para melhor a vida desses jovens (PETIT, 2008, p. 54-56).

Em outro estudo de Petit, com sujeitos em condições de risco de cair na delinquência, estes contam como a leitura os libertou dessa condição. “Por meio do desenho, da ilustração relacionada aos contos, da reescrita de relatos lidos, da criação de histórias próprias, esses adolescentes adquiriram confiança em si mesmos, descobriram-se sujeitos capazes de criar e sonhar” (2009, p. 239).

A leitura permite-nos compreender a nós mesmos, os outros, o mundo. Saber usar a leitura e a escrita é conquistar a cidadania.

Abordar a questão da leitura e da escrita remete-nos à escola. Somos uma sociedade escolarizada. A leitura é uma atividade simbólica constitutiva do ser humano. Então, qual é o papel da escola?

A despeito das muitas possibilidades de definição da função da escola na sociedade letrada e, conseqüentemente, das diversas propostas a respeito de como devem ser os currículos, os programas, os conteúdos, os métodos, parece indiscutível que a leitura e a escrita e as disciplinas científicas constituem conteúdos escolares fundamentais. Podemos considerar consensual a ideia de que a escola tem como função básica instrumentalizar os indivíduos para serem, por um lado, usuários competentes do sistema de leitura e escrita, isto é, pessoas plenamente alfabetizadas, e, por outro lado, capazes de interagir com o conhecimento acumulado pelas diversas disciplinas científicas e com o modo de construir conhecimento que é próprio da ciência. (OLIVEIRA, 1996, p. 99).

Ao considerarmos o ensino de braille para cegos, podemos dizer que há uma equivalência entre ele e a escrita alfabética da língua porque é por meio dele que a pessoa com cegueira apropria-se da leitura e da escrita.

O Sistema Braille é imprescindível para que as pessoas cegas tenham acesso à ortografia. Além disso, o braille permite o acesso aos vestibulares, concursos públicos e eleições com independência e autonomia.

É importante destacar, no presente contexto, que, quaisquer que sejam nossas reflexões sobre o papel da escola, a própria concepção de desenvolvimento humano nas sociedades escolarizadas tem nessa instituição uma referência básica: a escola tem um papel central na construção do adulto concebido como cidadão pleno dessas sociedades. A exclusão do processo de escolarização, bem como quaisquer formas de empobrecimento da experiência escolar, estariam, portanto, deixando de promover o acesso do indivíduo a dimensões fundamentais de sua própria cultura. (OLIVEIRA, 1996, p. 101).

É na intersubjetividade que o indivíduo constitui-se, e a leitura é uma atividade simbólica constitutiva do sujeito.

Geraldi reflete:

Que papel reservar ao mundo da escrita neste processo de constituição? Leitura e escritura, formas de interação entre homens, é espaço ampliado de constituição. Na história de cada palavra escrita a história das compreensões do passado e a construção das compreensões do presente. Na palavra, passado, presente e futuro se articulam. (GERALDI, 1996, p. 132).

O sujeito constitui-se tanto na leitura quanto na escrita, porque ao se escrever também se lê.

Silva (2009) e Sousa (2004) salientam a importância do braille para a autonomia da pessoa cega.

Silva aborda a relação leitor/leitor cego e aponta que “convém refletir sobre a autonomia do leitor cego para interpretar um texto lido pelo leitor e sobre a importância do braille para promover tal autonomia” (2009, p. 68).

Sousa destaca que as experiências cotidianas de uma pessoa cega, como utilizar o telefone, o teclado do computador, caixas eletrônicos, calculadoras, “ganham em refinamento e qualificação se o indivíduo cego tiver sido submetido a competentes programas de instrução em que o aprendizado do braille constitui-se em ferramenta fundamental” (2004, p. 88).

Desde o primeiro momento, os humanistas viram a escrita gótica como o sinal externo e visível da ignorância gótica: feia, estúpida e impenetrável. Petrarca detestava ‘os pequenos e comprimidos caracteres que o próprio escriba seria incapaz de decifrar, com o que o leitor acaba por comprar não só o livro, mas junto com ele a cegueira’. Seus discípulos e sucessores buscaram deliberadamente substituir as formas padrão de escrita por outras mais apropriadas. (CAVALLO; CHARTIER, 1999, p. 10).

Ser incapaz de ler um livro em tinta, de decifrar os caracteres, é o mesmo que não enxergar, mas no caso da pessoa cega ela escreve e lê por meio do braille.

Em pesquisa realizada por Caiado sobre a inclusão de alunos com deficiência visual na escola regular, o depoimento recolhido aborda as dificuldades na escrita da pessoa adulta cega. Conforme relato:

Agora, eu tinha e tenho muita dificuldade para escrever. Eu troco muito as letras, escrevo com dois s e é com um s só; coloco x e é dois s, ç. Eu não leio muito e então tenho muita dificuldade. Eu falo que ainda vou fazer um curso para aprender a escrever direito. Para fazer uma redação, além de ter erro de português, eu não tenho idéias. Eu gostaria de fazer uma redação melhor e aprender a escrever melhor. As professoras de português, a não ser uma que me exigia muito, a maioria delas nunca ligou para os meus erros de português, para eu aprender a escrever direito. A professora que cobrava pedia leitura de jornal toda semana. Ela estava certa em fazer isso. Eu perguntava para ela como eu lia jornal se não enxergo, mas ela respondia que pedisse para alguém ler o jornal para mim, para que eu pudesse escolher uma notícia. E tinha que levar a notícia copiada toda semana. Era muito chato! Mas valeu! (CAIADO, 2006, p. 79-80).

Neste relato fica evidenciado que a falta de leitura era uma das razões de seus textos serem pobres. Também é notório que os professores de português não trabalhavam a ortografia com a aluna. Somente uma professora exigia e solicitava a leitura de jornal, mas, como não havia material em braille, ela não tinha contato com a escrita e ficava à mercê da boa vontade de outrem; neste sentido, a informática permite a autonomia e acessibilidade das pessoas cegas à leitura.

No mesmo texto, a autora cita o relato de outra pessoa adulta cega que fala sobre sua facilidade para escrever:

Meus pais não quiseram, e eu não tive, nada gravado até o 3º colegial. Eles falavam que eu tinha que ler para saber escrever. Quando minha mãe lia para mim, ela me explicava como a palavra era escrita. Dias atrás, a professora de português jurídico se surpreendeu porque eu não tenho erros de ortografia e ela esperava que eu tivesse muitos erros. (CAIADO, 2006, p. 64).

O que verificamos neste texto é que para ter uma boa escrita, o deficiente visual dependia justamente da oportunidade de leitura proporcionada pela família e também do trabalho constante da mãe para que aprendesse a ortografia de forma

correta. Também revela que se espera que a pessoa cega escreva com erros, afinal ela é cega! Como se todos os videntes escrevessem corretamente. Independentemente de ser cego ou vidente, o desempenho da escrita será bom se ela for praticada.

Charmoux evidencia a questão da ortografia, preconizando que somente a leitura oralizada não é suficiente para que seja possível apropriar-se da ortografia.

Ler é se servir da ortografia para compreender. A aprendizagem por oralização leva, portanto, a uma verdadeira “cegueira ortográfica”, sobre a qual podemos formular a hipótese de que é uma causa não negligenciável das dificuldades encontradas mais tarde nessa área. (2000, p. 97-98).

O termo “cegueira ortográfica” significa dizer “não enxergar as letras”: não saber como a palavra é escrita.

Charmeux reafirma a importância da leitura, pela qual nos servimos da ortografia para compreender, e aborda a leitura tátil para as pessoas cegas.

A percepção visual é o primeiro aspecto a assinalar. Para todos aqueles que não são cegos, a leitura se faz com os olhos – nem os ouvidos nem a voz têm algum papel a desempenhar nela. Os que não enxergam substituem a percepção visual por uma percepção tátil, que funciona de maneira notavelmente semelhante. (2000, p. 48).

É por meio da leitura tátil que a pessoa cega terá contato com a ortografia correta, e é por meio do Sistema Braille que a pessoa cega congênita será alfabetizada. A pessoa com cegueira adquirida, que já foi alfabetizada em tinta, terá garantido um caminho alternativo para ter acesso à escrita.

É importante abordar as leis que tratam sobre o livro. Em 31 de outubro de 2003 foi publicada a Lei n. 10.753 (BRASIL, 2003), que ficou conhecida como Lei do Livro. Esta lei institui a Política Nacional do Livro e em seu Artigo 1º, inciso XII, assegura às pessoas com deficiência visual o acesso à leitura. No Artigo 2º, considera-se livro, para efeitos desta Lei, a publicação de textos escritos em fichas ou folhas, não periódica, grampeada, colada ou costurada, em volume cartonado,

encadernado ou em brochura, em capas avulsas, em qualquer formato e acabamento. Parágrafo único - São equiparados a livro: inciso VII – livros em meio digital, magnético e ótico, para uso exclusivo de pessoas com deficiência visual; e inciso VIII – livros impressos no Sistema Braille.

O Decreto n. 5.296 (BRASIL, 2004), em seu Artigo 58º, estabelece que o Poder Público adotará mecanismos de incentivo para tornar disponíveis em meio magnético, em formato de texto, as obras publicadas no País.

O Decreto n. 7.084 (BRASIL, 2010), em seu artigo 28º, assegura os recursos de acessibilidade ao livro.

O Decreto n. 7.611 (BRASIL, 2011a), em seu artigo 5º, § 4º, determina que o MEC prestará apoio técnico e financeiro à produção e a distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade e aprendizagem, incluindo materiais didáticos e paradidáticos em braille, áudio e língua brasileira de sinais (Libras), *laptops* com sintetizador de voz, *softwares* para comunicação alternativa e outras ajudas técnicas que possibilitem o acesso ao currículo.

É importante salientar que a tecnologia assistiva trouxe muitos avanços para o cotidiano da pessoa com deficiência visual, inclusive, graças ao computador, é possível utilizar a impressora braille por meio de um *software*, por exemplo, o Braille Fácil⁸, mas a informática *não* substitui o braille porque é por meio dele que a pessoa cega irá se apoderar do conhecimento. A tecnologia assistiva complementa, é mais um recurso para a pessoa com deficiência visual utilizar em suas atividades cotidianas.

Muitos diziam que a chegada da tecnologia assistiva substituiria o braille, mas isso não aconteceu e nem acontecerá, porque cada qual tem sua conotação. Esta mesma observação ocorreu com relação ao livro: muitos diziam que ele acabaria com a chegada da internet.

Chartier prova que o livro não vai acabar com a chegada da internet: “Apresentam-nos o texto eletrônico como uma revolução. A história do livro já viu outras!” (1999, p. 7). Por muito tempo acreditou-se que o impresso acabaria com o manuscrito, mas isso não aconteceu. “A revolução do livro eletrônico é uma

⁸ O programa Braille Fácil é um editor de texto integrado a um mecanismo automatizado de transcrição braille. Este programa foi criado pelo professor José Antonio dos Santos Borges, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Outro programa criado por ele é o DOSVOX que, além de outras funções, também é utilizado para impressão braille.

revolução nas estruturas do suporte material do escrito, assim como nas maneiras de ler” (1999, p. 13).

A história do uso da leitura e da escrita na Roma Antiga permite-nos traçar um paralelo com a leitura e a escrita braille.

Nos primeiros séculos desta civilização, somente os ricos e os religiosos detinham o poder da escrita. Eles “provavelmente registravam os conhecimentos fundamentais da cidade em livros de fazenda de linho, os *lintei* (particularmente o saber sagrado), ou em pranchetas de madeira, *tabulae*” (CAVALLO; CHARTIER, 1998, p. 71).

De acordo com esse autor, em 181 a.C. havia os rolos de papiro envoltos em folhas de cedro, chamados de *Livro de Numa*. Desse modo, dois fatos marcam a cultura romana entre o final do século III e o início do século I a.C.: o nascimento de uma literatura latina inspirada em modelos gregos e a chegada de bibliotecas gregas completas. Esses mesmos autores apontam que Catulo e Cícero foram os primeiros a falar sobre o gosto dos leitores e sobre as livrarias. Cícero fala da diversidade das maneiras de ler e isso remete à diversidade de leitores.

Podemos, assim, constatar que sempre houve diversidade no campo da leitura.

Cavallo e Chartier (1998) apontam que a única biblioteca latina sobrevivente mudou o cenário da leitura em Roma. Nessa época imperial houve um aumento de leitores que deve ser visto como consequência da maior difusão da alfabetização. O público de leitores era de três tipos: o culto, o medianamente instruído e o mais modesto.

Portanto, se houve um aumento no número de leitores é sinal da ampliação no número de indivíduos alfabetizados.

Com a exigência da leitura houve um aumento no número de bibliotecas em Roma. Essas bibliotecas foram criadas, em alguns casos, “no contexto de uma concentração e apropriação da cultura escrita por parte do poder”. Muitos já tinham bibliotecas particulares; aliás, a biblioteca particular era sinal obrigatório de *status*, mesmo que seus proprietários fossem incapazes de ler. “Livros e leitura estão, doravante, profundamente inseridos no mundo das representações que distinguem os grupos sociais” (CAVALLO; CHARTIER, 1998, p. 77).

A escrita passou a ter uma conotação de poder, pois para ler era preciso ter uma escrita perfeita. Portanto, quem ostentava uma biblioteca particular mostrava

poder; assim, os livros eram objetos que diferenciavam os grupos sociais, embora nem todos que escrevessem soubessem ler, pois nessa época aprendia-se a escrever primeiro e, só depois se aprendia a ler. Assim, o indivíduo com pouco tempo de estudo só sabia escrever.

As condições de aprendizagem da leitura são diversas segundo as épocas, o estatuto social, as circunstâncias. Geralmente, ela se realiza no âmbito familiar, junto a professores particulares ou na escola pública. [...] Mas antes de aprender a ler aprendia-se a escrever. As crianças em idade escolar tinham, antes de mais nada, de aprender 'as formas e os nomes das letras' em ordem alfabética, eventualmente com a ajuda de pequenos modelos de marfim ou de outros objetos similares e, em seguida, aprender a escrever, seguindo em uma tabuinha de madeira o sulco de cada letra gravado pelo professor e realizando depois elas próprias a gravação. Os estágios posteriores eram constituídos pelo traçado das sílabas, de palavras completas e, finalmente, de frases. A aprendizagem da leitura, separada da aprendizagem da escrita, era realizada num segundo momento, de modo que havia certamente indivíduos, com pouco grau de escolaridade, capazes de escrever, mas não de ler. Da mesma forma, os exercícios iniciais de leitura fundamentavam-se em primeiro lugar no conhecimento das letras isoladas, depois no das sílabas e em seguida no conhecimento (ou domínio) de palavras completas; o próprio exercício continuava com uma leitura feita por longo tempo e muito lentamente, até atingir, pouco a pouco, uma *emendata velocitas*, isto é, um considerável grau de rapidez sem incorrer em erros. O exercício era feito em voz alta e enquanto esta última pronunciava as palavras já lidas, os olhos deviam olhar as palavras seguintes. (CAVALLO; CHARTIER, 1998, p. 79).

A aprendizagem da leitura no decorrer dos séculos foi se modificando, assim como há diferentes formas de leitura, por exemplo, a tátil.

De acordo com Cavallo e Chartier (1998), a leitura em voz alta era a forma mais corriqueira de ler, conforme afirmação de Quintiliano (35-95 d.C.) e vários outros testemunhos. Por ser habitual, a leitura em voz alta exigia estilo e prática do orador. A voz fazia parte do texto escrito. Havia sons diferentes na leitura em voz

alta, de acordo com a ocasião e os tipos de texto. A leitura era realizada de forma lenta, exceto quando realizada por profissionais ou pessoas bastante hábeis.

Uma primeira dificuldade provinha do tipo de letra adotada pelo copista, às vezes 'livreira', caligráfica, mas às vezes semicursiva ou cursiva e rica em ligações que originavam confusão: nem todos os que tinham prática de uma escrita eram capazes de ler com facilidade (ou apenas decifrá-la) a outra. A escansão oral, além disso, refreava a velocidade da vista, e a refreava tanto mais quanto mais clara era, mais firme, articulada nos tons da pronúncia. Mas havia também outros fatores que dificultavam uma leitura rápida. (CAVALLO; CHARTIER, 1998, p. 81).

Uma escrita bem feita era a porta aberta para uma leitura a contento, o que muitas vezes não era possível porque a escrita não era fácil, não era clara.

Segundo Cavallo e Chartier (1998), os romanos utilizavam a leitura pública, e esta teria sido um dos grandes recursos com caráter de vínculo social. Na vida privada, duas formas de leitura eram realizadas: a prática da leitura individual e a leitura realizada por outro. Essas leituras ajudavam a estabelecer novas relações sociais, a firmar amizades já existentes e tornar duradouros os hábitos cultos, ou ainda, no caso das classes emergentes, auxiliavam a conseguir esses novos hábitos.

A leitura silenciosa também era praticada, ainda que rara.

Sobretudo no caso de produções escritas, como cartas, documentos, mensagens, ela se mostra presente em muitos autores – de Horácio a Santo Agostinho – e também no caso de textos literários. Na verdade, sobretudo no tempo da Roma imperial, as formas e situações eram bastante diversificadas. Na época moderna, a leitura silenciosa representa o estágio final de uma aprendizagem que começa com a leitura em voz alta e passa em seguida para a leitura sussurrada, de tal forma que a diferença entre as duas maneiras de ler – a oral ou a leitura visual – pode ser considerada como um índice do nível sociocultural de uma determinada sociedade. Mas, na Antiguidade, a leitura silenciosa não indicava uma capacidade mais

refinada em relação a uma hábil leitura em voz alta. Quanto à leitura sussurrada, muito frequente, ela não dependia tanto do grau de capacidade do leitor, mas antes se devia a fatores de outro tipo, inerentes às situações da leitura ou à natureza do texto. (CAVALLO; CHARTIER, 1998, p. 83).

A leitura oral era feita somente por aqueles que tinham uma boa oralidade e isso demonstrava o nível sociocultural.

De acordo com Cavallo e Chartier (1998), o novo leitor, aquele que lê por prazer, surge nos primeiros séculos do Império. É um público que gosta de ler, sendo alfabetizado e até instruído, independentemente do gosto pelo ato de ler. As leituras de grandes obras antigas e modernas, em poesia ou prosa, restringiam-se ainda ao público culto. Outros leitores, mesmo os que não tinham um alto nível intelectual, compreendiam e recebiam leituras menos apuradas. Era um público diversificado, de acordo com sua origem social e a educação recebida, por isso suas escolhas e interesses por leituras eram diferentes.

De acordo com Cavallo e Chartier (1998), a época imperial distinguiu-se por um maior ingresso das mulheres no mundo da escrita. Em Roma havia algumas mulheres e jovens cultas, mas eram casos isolados. O acesso da mulher à cultura escrita não foi pacífico. Alguns autores chegaram a dizer que nada é mais insuportável do que uma mulher instruída, e essa era a ideia da sociedade romana. Ovídio foi o responsável por incluir a mulher na cultura escrita; ele se preocupava com a demanda de leitura de sua época.

Essa opinião da sociedade romana de que a mulher não devia aprender a ler e a escrever pode ser comparada ao período da Antiguidade, que nutria a ideia de que a pessoa cega não precisava ler nem escrever.

A resposta à sempre maior demanda de leitura é variada, ligando-se, por um lado, à estratégia do autor e, por outro, à diferente estratificação sociocultural do público. Essa diversidade de resposta tem sua fonte, em primeiro lugar, no motivo literário do livro personificado, que se tornou a voz falante do autor. (CAVALLO; CHARTIER, 1998, p. 85).

É a demanda de leitura que dita a diversidade das formas de leitura e de livros. A diversificação de leitores e seu crescimento na época imperial tiveram como consequência o surgimento de uma literatura de entretenimento:

Poesia de evasão, paráfrases de obras épicas, história reduzida a biografias ou a resumos, pequenos tratados de culinária e de esportes, livretos sobre jogos e passatempos, obras eróticas, horóscopos, livros de magia ou interpretação dos sonhos, mas principalmente de ficção, trazendo situações estereotipadas e esquemas psicológicos banais, contendo episódios narrativos com desenvolvimentos complicados e intrigantes, de efeitos dramáticos, inseridos numa trama de fundo amoroso e de aventura. Nesta literatura destinada a uma ampla circulação deve-se incluir também a chamada 'literatura panfletária': tratava-se de uma literatura 'subversiva' e talvez clandestina que narrava a condenação e o suplício dos alexandrinos revoltados contra a dominação romana. Alguns dos escritos que continham textos de entretenimento, de evasão, podiam interessar tanto a um leitor de instrução média (ou até baixa) quanto a um leitor culto: aquele novo leitor, em suma, acostumado a ler daí em diante sem outra finalidade que não fosse a do 'prazer do texto'. As barreiras culturais entre os leitores nem sempre implicavam uma escolha diferenciada de leituras; todo mundo lia mais ou menos as mesmas obras: as diferenças estavam nas maneiras de ler, de compreender, de apreciar texto. (CAVALLO; CHARTIER, 1998, p. 86).

O aumento da demanda de leitura foi em razão do novo leitor que lia por gostar de ler, por prazer. Assim surgiram vários tipos de leitura.

Cavallo e Chartier (1998) apontam que a literatura de entretenimento resultou em um tipo de livro que tornou-se um objeto sociável, pois, com muita frequência, era oferecido como presente entre amigos cultos e literatos, que liam sem se envergonhar de ler algo menor. Algumas décadas mais tarde, esse tipo de livro começou a ser lido por um público maior formado por pessoas menos cultas.

Vale a pena dizer que livros gregos tiveram seu conteúdo reduzido, cortado, simplificado.

Assim, assistimos a uma degradação do modelo originário do *volumen* literário, cujo objetivo é a difusão ampla, em forma vulgarizada, para camadas sociais pouco instruídas. A época imperial, em suma, assinala a difusão de uma 'literatura para alfabetizados' diferente da tradicional literatura para os mais instruídos, que não permanece reservada a estes últimos. (CAVALLO; CHARTIER, 1998, p. 89-90).

Houve uma diferença na difusão de livros nas diversas camadas sociais, na época dividida entre leitores alfabetizados, leitores mais instruídos e leitores pouco instruídos. Surge, então, o *codex* (códice), o livro-caderno de confecção mais fácil, que permitia uma vasta circulação. O livro em forma de rolo começa a perder terreno a partir do século II d.C., até o total domínio do códice.

Na época imperial houve um aumento no número de indivíduos alfabetizados e, portanto, no número de leitores. Entre os séculos III e V começa a diminuir o número de indivíduos alfabetizados, diminuindo também o número de leitores. Podemos, então, afirmar que a leitura e a escrita são importantes para o ser humano e demonstram seu poder.

O códice, que também se difundira como resposta a uma maior demanda de leitura, numa sociedade na qual o analfabetismo já era forte no século IV, espalha-se nos séculos V e VI, torna-se pouco a pouco um livro para minorias. As práticas de leitura sofrem profundas transformações, e o códice provoca uma modificação na própria noção de livro. (CAVALLO; CHARTIER, 1998, p. 93-94).

Então, o livro era difundido, mas dependia de leitores alfabetizados; como houve um aumento do analfabetismo, o livro era para poucos.

Dentre os leitores, o códice passou a ser uma leitura para poucas pessoas, pois era uma leitura difícil na qual se lia, simultaneamente, o texto principal e textos anexos.

Na Antiguidade tardia é nesses escritos e, portanto, no livro e na leitura, que se baseia toda a autoridade: no vértice do poder, entre as

hierarquias eclesiásticas, na sociedade leiga, no interior do núcleo familiar. E havia somente o códice, portanto, para representar essa autoridade. (CAVALLO; CHARTIER, 1998, p. 97).

A escrita representa o poder, portanto o livro torna-se um objeto que representa a autoridade.

Cavallo e Chartier ressaltam que a leitura passou a ser realizada com a intenção de salvação da própria alma. O Livro dos Salmos passou a ser a cartilha para ensinar a ler e a escrever. “A escrita passa a ser, daí em diante, uma linguagem visível capaz de transmitir algo de forma direta para a mente por intermédio do olho” (1998, p. 106).

É bom salientar que o braille surgiu bem depois, mas podemos fazer um paralelo aqui e dizer que no seu caso a escrita é uma linguagem tátil capaz de transmitir algo de forma direta para a mente por intermédio das mãos.

Um dos livros mais lidos até hoje é a *Bíblia*, e Cavallo e Chartier (1999) afirmam que

uma das primeiras preocupações dos reformadores foi dispor da Bíblia em língua vernácula. Lutero não foi o único a enveredar por esse caminho. [...] o livro bem que parece ter sido um agente eficaz da Reforma. [...] O escrito é garantia de autenticidade. [...] O livro amparou fortemente a ação dos propagadores da Reforma face a seu público, analfabeto ou não. (CAVALLO; CHARTIER, 1999, p. 49-67).

Segundo Cerqueira (2009d), um dos primeiros livros transcritos em braille foi *A imitação de Jesus Cristo*, em 1849.

Abreu et al. apontam que “a produção de livros em braille no Brasil teve início em 1857, com a instalação de uma tipografia no Imperial Instituto dos Meninos Cegos” (2008, p. 21).

De acordo com Cavallo e Chartier (1998), o cristianismo foi uma religião baseada na palavra, na oralidade, mas ao se confrontar com um número muito grande de pessoas com acesso à escrita e perceber que era preciso divulgar sua mensagem desta forma, escolheu o códice.

Todavia, à medida que o códice se difundia até tomar a forma de livro comum, na mesma época, entre o século III e o V, profundas transformações se realizavam na sociedade e na cultura. Diminuía cada vez mais o número de alfabetizados e, portanto, de leitores, pagãos ou cristãos que fossem. Tornou-se maior o analfabetismo entre as mulheres. (CAVALLO; CHARTIER, 1998, p. 93).

Coincidentemente com o fato de o códice difundir-se e tornar-se livro, diminuía o número de alfabetizados, portanto, de leitores. O livro surgiu independentemente do número de leitores. Assim, constatamos que, apesar do pequeno número de pessoas leitoras, o livro foi difundido.

No caso da escassez do livro em braille, podemos afirmar que ela ocorre em virtude do baixo número de leitores; mas também há poucos leitores porque há escassez de livros em braille.

É fato que hoje cresceu o número de informações na escrita braille, como em embalagens de medicamentos, produtos alimentícios e de beleza, catálogos, contas de água e de luz, programas de eventos, cardápios, elevadores, bancos etc.

É fato também que há um alto custo na impressão da escrita braille, assim como é fato que é necessário um grande espaço para guardar esses livros, pois seu volume é maior; mas a escassez de livros em braille é algo que merece ser destacado, pois é ressaltado pelos leitores.

A escrita braille promoveu uma revolução na vida das pessoas cegas, mas essa forma de escrita não é conhecida pela maioria das pessoas videntes, bem como há pessoas cegas que não leem/escrevem em braille.

Na história da cultura humana, antes da invenção do braille era muito difícil que os indivíduos com perda de visão voltassem a ler; houve tentativas, mas nenhuma realmente efetiva.

Segundo Vigotski (1989), na Antiguidade, a pessoa cega era considerada um ser inválido e era abandonada ou morta. Depois ela passou a ser considerada possuidora de forças místicas, ou seja, com a perda da visão ela passava a ter o lado espiritual destacado. Foi somente no século XVIII que surgiu um novo conceito de cegueira, e assim a educação passou a fazer parte da vida dos cegos, tendo eles acesso à cultura.

Antes da invenção do sistema braille, em 1824, houve várias tentativas, em diferentes países, envolvendo a leitura e escrita para pessoas cegas.

Segundo Reino (2000 apud SOUSA, 2004), a primeira experiência mais significativa do período pré-braille foi a utilização do método do relevo linear, aplicado na escola de Valentin Haüy (1784), “cuja complexa configuração se apoia em linhas, curvas e ângulos, constituindo um traçado sinuoso e sem continuidades”.

Vale ressaltar que o francês Valentin Haüy foi o fundador da primeira escola para cegos no mundo, na cidade de Paris, em 1784, com o nome de Instituto Real dos Jovens Cegos. Louis Braille ingressou na escola de Haüy em 1819.

A ideia vigente era de levar a pessoa cega para a realidade dos que veem. As letras do sistema comum de escrita eram impressas em relevo, com maior tamanho, possibilitando sua identificação pelo tato. A leitura era lenta e a escrita não podia ser feita manualmente. [...] Louis Braille escrevia à mão, o que o provam as cartas dirigidas a familiares e ao Dr. Pignier. (CERQUEIRA, 2009a).

O Dr. François-René Pignier assumiu a direção da escola de Haüy dois anos depois do ingresso de Louis Braille, sendo muito importante durante a vida de Louis, que foi aluno e professor na escola.

Cerqueira (2009b) aponta que Louis Braille, embora aprendesse a escrever com o auxílio de guia-mãos e fizesse uso disso, não lia seus escritos, portanto não podia conferir, corrigir ou alterá-los. Segundo este autor, nas palavras atribuídas a Louis Braille:

O acesso à comunicação em seu sentido mais amplo é o acesso ao conhecimento, e isto é de importância vital para nós, se não quisermos continuar sendo desvalorizados ou protegidos por pessoas videntes bondosas. Não necessitamos de piedade nem de que nos lembrem que somos vulneráveis. Temos que ser tratados como iguais, e a comunicação é o meio pelo qual podemos consegui-lo. (CERQUEIRA, 2009b).

A sonografia de Charles Barbier rompeu com a linha e com a curva, tendo sido considerado um marco na história da alfabetização dos cegos, instituindo o ponto como forma de leitura e escrita.

Poucos anos depois, Louis Braille, tendo conhecido as duas formas de alfabetização, inventou, a partir dos doze pontos de Charles Barbier, o Sistema Braille⁹, com seis pontos.

O sistema de doze pontos de Charles Barbier, capitão de artilharia do exército francês, foi desenvolvido para comunicação com os soldados durante a noite. Assim, por meio do tato, eles conseguiam ler as mensagens representadas por pontos. Barbier, em 1821, apresentou seu sistema para os alunos do Instituto, pois pensou que também poderia facilitar a comunicação entre pessoas cegas. Louis Braille interessou-se pelo sistema e logo percebeu as falhas, propondo melhorias a Barbier, que as reconheceu, mas recusou-se a fazer alterações.

Em 1824, Louis Braille, aos 15 anos de idade, apresentou o sistema de seis pontos com 63 combinações, representadas por letras do alfabeto, letras acentuadas, números, pontuações, sinais e símbolos básicos de aritmética.

Em 1827, Louis escreveu em braille, a “Gramática das Gramáticas” e em 1828, adaptou seu sistema à representação de notas musicais. Em 1829, apresentou a primeira edição do “Método de Palavras Escritas, Músicas e Canções por meio de Sinais, para Uso de Cegos e Adaptados para Eles”, em cujo prefácio reconheceu que a grafia de Barbier havia sido a base para a invenção do Sistema Braille. (ABREU et al., 2008, p. 16).

Em 1837, Louis Braille apresentou a versão final do sistema, adotado em todo o mundo até hoje. Houve algumas adaptações necessárias em razão da evolução científica e tecnológica.

A introdução do Sistema Braille em outros países teve início em 1860 e espalhou-se por toda a Europa no final de 1880. No Brasil, o sistema chegou por meio de José Álvares de Azevedo, nascido em 1834, no Rio de Janeiro. Azevedo nasceu cego e foi enviado a Paris aos 10 anos de idade para estudar, aí

⁹ O Sistema Braille tem 63 combinações para a formação das letras, mas alguns estudiosos consideram a representação do espaço vazio entre as palavras, assim são 64 combinações.

permanecendo por seis anos. De volta ao Brasil, escreveu vários artigos sobre a educação de crianças e jovens cegos. Azevedo conseguiu uma entrevista com o imperador D. Pedro II e mostrou a leitura e escrita em braille. Impressionado com a desenvoltura e desempenho de Azevedo, D. Pedro II determinou que fosse instalada uma escola para cegos no Rio de Janeiro. Em 17 de setembro de 1854, foi inaugurada a primeira escola para cegos na América Latina, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, hoje chamado Instituto Benjamin Constant. Azevedo faleceu seis meses antes da inauguração do Instituto em virtude de uma infecção.

Nos Estados Unidos e em outros países da Europa o sistema encontrou algumas resistências. Apesar disso, foi considerado o melhor meio de leitura e escrita para as pessoas cegas.

Bruno e Mota (2001) revelam que um congresso internacional foi realizado em Paris, em 1878, do qual participaram onze países europeus e os Estados Unidos. Nele se estabeleceu que o Sistema Braille deveria ser adotado de forma padronizada para uso na literatura.

É importante destacar o trabalho da Comissão de Braille,

Em 1991 foi criada a Comissão para Estudo e Atualização do Sistema Braille em uso no Brasil, com a participação de especialistas representantes do Instituto Benjamin Constant, da Fundação Dorina Nowill para Cegos, do Conselho Brasileiro para o Bem-Estar dos Cegos, da Associação Brasileira de Educadores de Deficientes Visuais e da Federação Brasileira de Entidades de Cegos, com o apoio da União Brasileira de Cegos e o patrocínio do Fundo de Cooperação Econômica para Iberoamérica – ONCE-ULAC. Os estudos desta comissão foram concluídos em 18 de maio de 1994, constando das principais resoluções a de se adotar no Brasil o Código Matemático Unificado para a Língua Castelhana, com as necessárias adaptações à realidade brasileira. (BRUNO; MOTA, 2001, p. 37).

Vale ressaltar o trabalho do Instituto Benjamin Constant e da Fundação Dorina Nowill para cegos no tocante à educação de pessoas com deficiência visual. Ambos atuam na impressão de livros em braille, dentre outras atividades.

Cerqueira et al. (2009c) apontam que a Comissão Brasileira do Braille (CBB), da qual fizeram parte profissionais do Instituto Benjamin Constant, produziu documentos que norteiam a aplicação do Sistema Braille nas diferentes áreas do conhecimento e indispensáveis para a transcrição de obras didáticas e temas específicos. São eles: *Grafia braille para a língua portuguesa* (BRASIL, 2006a), *Normas técnicas para produção de textos em braille* (BRASIL, 2006b), *Grafia química braille para uso no Brasil* (BRASIL, 2011b), *Grafia braille para informática* (HILDEBRANDT et al., 2004), *Estenografia braille para a língua portuguesa* (BRASIL, 2006c), *Código matemático unificado para a língua portuguesa* (BRASIL, 2006d) e *Novo manual internacional de musicografia braille* (MOTA, 2004). Alguns desses documentos foram elaborados em conjunto com a Comissão Braille de Portugal.

Segundo Sousa, que aborda a questão do braille e sua significação,

podemos mesmo dizer que as letras assumem dupla e às vezes até tripla significação. Saídas do seu contexto inicial, convocadas a funcionar como tradutoras de outros sistemas simbólicos, elas podem representar, por meio de associação com sinais convencionais, a simbologia matemática, a musicografia, a estenografia Braille, entre outras. (SOUSA, 2004, p. 71).

Além da simbologia matemática, da musicografia e da estenografia braille, salientamos que há também a simbologia da informática.

Sousa diz que “para além do estabelecimento da especificidade do código braille, temos que destacar as relações que este sistema estabelece com a cultura, com a linguagem e com a própria escritura” (2004, p. 53).

A leitura e a escrita braille representam o meio de comunicação mais eficaz para as pessoas cegas. Por meio dele, a pessoa cega tem acesso ao mundo, tanto no que diz respeito à cultura como à linguagem.

Segundo Sousa: “A nova escrita por sulcos imprime na cultura humana as marcas de sua especificidade, as marcas táteis de uma espécie que, no grupo particular das coletividades cegas, são fundamentais na construção da sua visão de mundo” (2004, p. 79).

Para compor o subsistema das vogais acentuadas, Braille retornou diversas possibilidades de combinação. No entanto, operou com o que poderíamos chamar de processo de dissimilitude em relação às letras. De fato, as letras acentuadas são visivelmente diversas das letras não acentuadas, o que demonstra a preocupação em evitar ambigüidades e ao mesmo tempo fortalecer, por meio de tais distinções, o aprendizado da Fonologia, da Gramática, da Ortografia etc. O leitor treinado em Braille, já tendo incorporado em sua mente o diagrama organizacional do sistema, não pensará, no ato automático da leitura, nas idéias de dissimetria e dissimilitude que acontecem nesse arranjo de combinações possíveis de pontos no espaço do papel. O leitor treinado seguirá o caminho firme de suas mãos, decodificando fragmentos, sequências de formações pontilhadas, reproduzindo, nesse gesto particular de tocar os sulcos do papel, o modo mesmo de construir a percepção de mundo por meio do complexo tátil. (SOUSA, 2004, p. 69).

O Sistema Braille é formado por seis pontos em relevo, dispostos em duas colunas de três pontos, ou seja, três pontos à esquerda e três pontos à direita, chamados de “cela braille” ou “célula braille” (Figura 1). Os pontos são numerados para facilitar sua identificação, sendo: do alto para baixo, coluna da esquerda, pontos 1-2-3; do alto para baixo, coluna da direita, pontos 4-5-6. É possível formar 63 combinações ou símbolos braille a partir de diferentes disposições desses seis pontos. Além de ser uma escrita, o braille é um sistema tátil; portanto, o tato é um fator importantíssimo na capacidade de utilização do braille. Para a escrita, é utilizado a reglete¹⁰ e o punção¹¹ ou a máquina especial de escrever, em que cada tecla corresponde a um ponto. Na reglete¹², a escrita é feita da direita para a esquerda. Há também as prensas braille, que produzem livros utilizando máquinas estereótipas, semelhantes à máquina de escrever. Também há impressoras braille para computadores. De início, a maioria dos cegos lê com a ponta do dedo indicador da mão direita ou esquerda (ROCHA; RIBEIRO-GONÇALVES, 1987; SEESP, 2002).

¹⁰ Instrumento de escrita manual para pessoas com deficiência visual.

¹¹ Instrumento utilizado para escrever na reglete.

¹² Em 2013 foi lançada no mercado uma nova versão do instrumento de escrita manual (reglete) para pessoas com deficiência visual, desenvolvida por pesquisadores da Universidade Estadual Paulista de Araraquara (Unesp). A escrita é feita da esquerda para a direita.

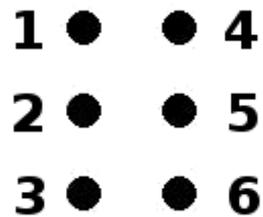


Figura 1 - Cella ou célula braille

Alguns estudiosos consideram 64 combinações, pois o vazio (espaço), para eles, também é um sinal.

As 63 combinações são utilizadas em textos literários nos diversos idiomas, nas simbologias matemática e científica, em geral, na música e, recentemente, na informática.

As 63 combinações apresentam-se em uma sequência denominada ordem braille e distribuem-se por sete séries (ver anexo A).

Na reglete, a escrita braille é feita ponto a ponto; na máquina braille, letra a letra, ou seja, teclama-se juntos os pontos referentes à letra.

Ainda hoje nem todas as pessoas cegas leem e escrevem em braille. Os motivos parecem ser vários. Há lugares que ainda não têm recursos na área da deficiência visual, por exemplo, e por isso pessoas cegas congênitas só aprendem o braille na idade adulta. Segundo depoimento de Oliveira,

precisei abrir esse parêntesis para mostrar que a maioria das pessoas cegas não domina a leitura e escrita braille, sendo eu mesmo um exemplo disso. Tendo ficado cego em vida adulta, ser novamente alfabetizado em um outro sistema de comunicação foi impensável e praticamente impossível. Minha maneira encontrada para poder continuar acessando o universo dos livros e das letras foi por meio do auxílio do computador, com a esperança da existência dos livros em formato digital. (OLIVEIRA, s.d.).

Por que será que para Oliveira, aprender o braille foi algo impensado e praticamente impossível, sendo ele uma pessoa atuante na questão dos direitos da pessoa com deficiência visual?

Outra hipótese é que aprender o braille é assumir a cegueira, portanto há quem não queira aprendê-lo.

Outro motivo seria a questão do tato, fator importantíssimo para a leitura braille. Há pessoas cegas que não têm sensibilidade suficiente na ponta dos dedos para ler.

Sousa afirma que:

Se para Benveniste, citado por Morin (1986, p. 116) , “[...] é na e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito”, podemos agora afirmar, acerca do indivíduo cego, que é na e pela escrita em relevo que ele se constitui como sujeito intelectual, individualidade com suas possibilidades de semiotização da realidade refinadas e ampliadas. (2004, p. 93).

É pela escrita em relevo e pela leitura tátil que o indivíduo cego constitui-se como ser humano, pois ele é um ser alfabetizado, capaz de comunicar-se com o mundo.

Sousa (2004) ainda aponta que o aspecto mais relevante da revolução promovida pela conquista do código braille é a semiotização de vários níveis de realidade. Os leitores que perceberam que a escrita era manifestação autônoma da linguagem foram aqueles que, por falarem línguas celtas ou germânicas, tinham o latim como uma língua estrangeira.

No bojo dessa ideia, para as pessoas com cegueira adquirida, o braille é a volta ao letramento, pois elas se reapropriam da leitura e da escrita.

O braille é importantíssimo para a autonomia e independência das pessoas cegas porque, como já citado, está presente em diversos produtos e locais. Também na hora do voto, a pessoa cega tem autonomia para escolher seu candidato e votar com segurança, pois o braille consta nas teclas das urnas eletrônicas utilizadas com fones de ouvido.

Abreu et al. (2008) afirmam que Louis Braille também foi um grande pianista e organicista e, por isso, teve uma vida social bastante intensa.

O Dr. Pignier foi substituído na direção do Instituto, em 1840, pelo professor Pierre-Armand Dufau (1795-1877), que já atuava a 25 anos em seu magistério. Dufau não era favorável à aplicação de qualquer

forma de escrita em relevo diferente das que utilizassem as letras latinas em relevo linear. Deste modo, era contrário ao uso do Sistema Braille na escola. Seu chefe de ensino, entretanto, aprendera o sistema, observara sua aplicação entre os alunos e assumiu posição diferente. Mais tarde, Dufau reconheceria seu erro e apoiaria plenamente a aplicação do Sistema Braille na escola de Paris. (CERQUEIRA, 2009a).

3.1 Breve histórico da vida de Louis Braille

Louis Braille nasceu em 1809, na cidade de Coupvray, na França. Seu pai era um seleiro muito conhecido na região e sua oficina ficava na própria casa onde morava com a família. Louis costumava brincar na oficina do pai com os retalhos de couro desde que aprendera a andar. Aos 3 anos de idade, enquanto brincava com um pedaço de couro, pegou um instrumento chamado sovela, que seu pai utilizava no serviço, atingindo seu olho esquerdo, provocando uma grande hemorragia. Seu pai socorreu-o tratando o ferimento. Sem conseguir resultado, chamou o médico de Coupvray, que também não obteve bons resultados. Após alguns meses, a infecção do olho esquerdo passou para o olho direito e, aos 5 anos de idade, Louis Braille ficou cego.

Louis manifestou interesse em estudar desde cedo. Palluy, abade e grande amigo da família, pediu ao professor da escola de Coupvray que cuidasse da educação de Louis Braille, e ele passou a frequentar a escola como aluno ouvinte. O professor, preocupado com o futuro de Louis, procurou ajuda e, em 1819, Louis Braille, então com 10 anos, ingressou no Instituto Real dos Jovens Cegos.

Louis Braille adquiriu tuberculose aos 26 anos de idade e faleceu em 1852, em Paris, aos 43 anos. Somente em 1854, o governo francês oficializou o Sistema Braille, reconhecendo-o como o melhor sistema de leitura e escrita para pessoas cegas.

Encerramos este capítulo com parte do discurso de Helen Keller, destacado por Cerqueira, na ocasião do traslado dos restos mortais de Louis Braille para o Panthéon, em Paris, em 1952.

De modo particular, nós, os cegos, devemos a Louis Braille o mesmo que a humanidade deve a Gutenberg. [...] É verdade que o sistema de pontos é muito distinto da letra impressa, mas as letras em relevo sob nossos dedos são preciosas sementes das quais brotam nossa riqueza intelectual. [...] Sem o sistema de pontos, como seria caótico e inadequado o problema de nossa educação! [...] Mas Louis Braille, com sua vara de condão de seis pontos, fez a magia de surgir para nós escolas onde livros em relevo nos conduzem, como em barcos, para os portos da educação, das bibliotecas e para todas as facilidades da escrita que asseguram nossa independência. CERQUEIRA, 2009a).

Vemos nesse discurso quão importantes são as letras em relevo para os cegos. Cabem aqui palavras de Mortatti:

Como vimos, os significados, usos, funções da leitura e escrita e as formas de produção, distribuição e utilização do material escrito e impresso também dependem do tipo de sociedade e dos projetos políticos, sociais e culturais em disputa em determinado momento histórico. (2004, p. 107).

Precisamos de políticas públicas para que se efetivem a produção, a distribuição e a utilização do material escrito e impresso em braille.

4 ENTREVISTANDO E OBSERVANDO PESSOAS COM CEGUEIRA ADQUIRIDA

4.1 Participantes

Participaram desta pesquisa 12 sujeitos. Destes, nove têm cegueira adquirida, três têm baixa visão adquirida, mas são considerados pedagogicamente cegos porque seu resíduo visual não é suficiente para que leiam e escrevam em tinta. Todos fazem parte de um programa de reabilitação para aprendizagem do braille – Programa de Adolescentes e Adultos com Deficiência Visual – de um centro de reabilitação localizado no interior do estado de São Paulo.

A tabela a seguir (Tabela 1) apresenta as características mais relevantes dos sujeitos que fizeram parte do estudo.

Tabela 1 - Características dos sujeitos pesquisados

Nome Fictício	Data da entrevista	Idade	Estado civil	Escolaridade	Diagnóstico	Idade da perda	Expectativas
Antonia	10.05.2013	39	Casada	Ensino médio completo	Retinose pigmentar. Desde pequena tinha baixa visão e foi perdendo gradativamente. Cegueira adquirida.	33	Não pretende mais voltar a estudar, pelo menos não nesse momento.
Cecília	03.09.2013	65	Casada	Ensino médio completo	Microvasculite, provocada por uma doença autoimune chamada musinose. Cegueira adquirida.	60	Não pretende voltar a estudar, pelo menos não nesse momento.
Daniel	18.11.2013 e 25.11.2013	18	Solteiro	Estudante da 1ª série do ensino médio	Tumor maligno no cérebro, alojado no nervo óptico do olho direito e prejudicando também o olho esquerdo. Ficou cego mas, depois da cirurgia, readquiriu 2,5% da visão no olho esquerdo. O olho direito não enxerga nada. Baixa visão adquirida (pedagogicamente	15	Pretende continuar os estudos.

					considerado cego).		
Eleonora	23.04.2013	41	Casada	Ensino superior completo	Retinopatia diabética e glaucoma. Baixa visão adquirida (pedagogicamente considerada cega).	35	Pretende voltar a estudar.
Elton	14.06.2013	29	Solteiro	Ensino médio completo	Retinopatia diabética. Cegueira adquirida.	25	Não sabe se volta a estudar.
Fabiola	20.05.2013	17	Solteira	Estudante da 3ª série do ensino médio	Amaurose congênita de Leber. Cegueira adquirida.	15	Pretende continuar os estudos.
Fabício	23.04.2013	41	Casado	Ensino médio completo e técnico em administração	<i>Fundus albipenctatus</i> . Cegueira adquirida.	33	No momento não pretende voltar a estudar.
Geraldo	23.04.2013	48	Casado	Ensino médio completo	Retinose pigmentar. Cegueira adquirida.	36	Pretende voltar a estudar.
Janete	26.04.2013 e 03.05.2013	67	Casada	Ensino primário incompleto – estudou até a 2ª série	Glaucoma. Cegueira adquirida.	64	Não pretende voltar a estudar.
Jeane	29.04.2013	16	Solteira	Ensino primário completo	Retinose pigmentar. Cegueira adquirida.	15	Pretende voltar a estudar.
Juca	14.06.2013	50	Separado	Ensino fundamental completo	Pseudoxantoma. Cegueira adquirida.	48	Não pretende voltar a estudar. Se for um curso profissional, talvez volte.
Letícia	14.05.2013	33	Separada	Ensino médio completo	Vogt Harada. Baixa visão adquirida (pedagogicamente considerada cega).	29	Não pretende voltar a estudar, pois gostaria de cursar Enfermagem e acha que agora é difícil.

Para responder aos nossos questionamentos iniciais sobre os significados da cegueira para sujeitos com cegueira adquirida e os desdobramentos para o processo de ensino e escrita braille, realizamos, inicialmente, uma busca de informações nos prontuários da instituição, o que nos ajudou a compor a tabela apresentada acima (Tabela 1). Pudemos, assim, conhecer os diagnósticos e o histórico de saúde relacionados à perda visual de cada participante.

4.2 Entrevistas e observações

Realizamos entrevistas abertas com os 12 participantes e observamos algumas aulas de braille desenvolvidas na instituição de reabilitação.

As entrevistas foram todas gravadas e posteriormente transcritas. Como estávamos interessados, principalmente, em conhecer suas histórias, sentimentos e ações com relação ao processo de perda visual e o braille, trabalhamos com depoimentos orais de sujeitos cegos.

Todos os sujeitos desta pesquisa foram alfabetizados em tinta.

Nas entrevistas abertas foi proposto aos sujeitos entrevistados que contassem sobre sua história de vida desde a infância, a perda da visão e o braille.

Algumas aulas de braille foram filmadas e agregadas às anotações do diário de campo. Desta maneira, pudemos completar nossas informações sobre as possibilidades, facilidades e dificuldades apresentadas pelos sujeitos na aprendizagem do braille.

As filmagens de algumas aulas de braille permitiram-nos observar que as dificuldades indicadas nas entrevistas pelos sujeitos eram superadas sem grande dificuldade e eles acabavam conseguindo ler aquilo que era proposto.

No diário de campo foram anotados outros dados, por exemplo, que atividade foi trabalhada no dia e como se desenrolou, quais foram as dificuldades enfrentadas e o que foi feito para superá-las.

As percepções que os sujeitos com cegueira adquirida tinham sobre o braille, bem como as autopercepções consolidadas pelos outros, auxiliaram-nos a definir os eixos de análise sobre as possibilidades de aprendizagem do sistema. Consideramos “a história de vida como uma unidade de análise reveladora da relação entre o social e o indivíduo. História de vida que expressa as possibilidades históricas concretas de aquela vida se constituir” (CAIADO, 2006, p. 45).

Optamos por conhecer a realidade dos sujeitos, pois a história de cada um é única.

Segundo Amado e Ferreira (2006), a narrativa oral evidencia tanto o passado quanto a construção social do presente.

Os relatos orais sobre o passado englobam explicitamente a experiência subjetiva. Isso já foi considerado uma limitação, mas hoje

é reconhecido como uma das principais virtudes da história oral: fatos pinçados aqui e ali nas histórias de vida dão ensejo a percepções de como um modo de entender o passado é construído, processado e integrado à vida de uma pessoa. Os antropólogos e historiadores que incorporam essa subjetividade a suas análises tendem a adotar duas abordagens diferentes. Uma focaliza o que os depoimentos revelam sobre a história social: as complexidades da vida cotidiana e as contradições inerentes às relações de poder. A outra abordagem se interessa mais pela formação das narrativas e pelos meios que estas formas narrativas empregam para influenciar e firmar a memória. (AMADO; FERREIRA, 2006, p. 156).

Os depoimentos orais sobre a história de vida de cada um permitem-nos conhecer o passado e o presente. Na década de 1990, as pesquisas em história oral passam a privilegiar a valorização da subjetividade como substrato dessa abordagem metodológica, pois as fontes orais contam-nos, não apenas o que um povo ou um indivíduo fez, mas também seus anseios, o que acreditam estar fazendo ou fizeram. “O que as pessoas dizem está intimamente ligado ao como dizem” (AMADO; FERREIRA, 2006, p. 157).

A história oral é um trabalho de pesquisa que faz uso de fontes orais coletadas por meio de entrevistas gravadas em diferentes modalidades. É considerada complexa e ainda hoje é fruto de várias discussões.

A palavra do outro, assim obtida e gravada, dá origem a um documento que constitui fonte para a pesquisa, o que tem suscitado discussões metodológicas ao longo dos últimos anos. (LANG; CAMPOS; DEMARTINI, 1998, p. 11).

A história oral permite fazer uma história do tempo presente, e essa história é muito contestada. Há vários tipos de hostilidades. Por exemplo, há uma oposição entre fontes clássicas, legítimas e fontes que estão adquirindo nova legitimidade. (POLLAK, 1992, p. 212).

Também, segundo Portelli (1997), o que parece é que, uma vez aceita a oralidade, a escrita será banida.

De acordo com Simson (2013), os primeiros trabalhos sobre a história oral surgiram no Brasil na década de 1950, sob a orientação de Roger Bastide, sociólogo francês. Foi por intermédio dele, que viveu 18 anos no Brasil, que se constituiu e consolidou o Departamento de Ciências Sociais da recém-fundada Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade de São Paulo (USP). A partir do final dos anos 1950 até meados dos anos 1970, a metodologia biográfica ficou praticamente esquecida em virtude de uma forte hegemonia dos métodos quantitativos na área de Ciências Humanas, sendo retomada quando os pesquisadores quiseram melhor interpretar a realidade. Assim, Olga Rodrigues de Moraes von Simson, socióloga, e José Carlos Sebe Bom Meihy, historiador encontraram-se quando ambos foram buscar apoio do Museu da Imagem e do Som de São Paulo (MIS) para a realização de pesquisas baseadas na oralidade e tiveram o apoio de Boris Kossoy, então diretor do MIS. Antes disso, um não conhecia os trabalhos do outro, embora desenvolvessem atividades acadêmicas muito próximas dentro da USP. Desses encontros e de outras participações em eventos científicos no exterior nasceu a Associação Brasileira de História Oral (ABHO). A iniciativa coube a José Carlos Sebe Bom Meihy e seus orientandos do Núcleo de Estudos em História Oral (NEHO), sendo posteriormente apoiada pelos pesquisadores do Centro de Estudos Rurais Urbanos (CERU), que já trabalhavam havia alguns anos com a história oral. As reuniões preparatórias aconteceram em 1992 e 1993, em São Paulo, e em 1994, nasceu a ABHO, em seminário realizado no Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC), no Rio de Janeiro.

Segundo Lang, Campos e Demartini, a história oral é compreendida de várias formas pelos pesquisadores, podendo ser um método, uma técnica, uma postura ou um movimento, mas “acreditamos que é uma somatória de todas estas alternativas” (1998, p. 21).

Para Meihy (1998), a história oral é dividida em três modalidades: história oral de vida, história oral temática e tradição oral.

A história oral de vida é uma

narrativa do conjunto da experiência de vida de uma pessoa; a história oral temática é o compromisso em obter o esclarecimento ou opinião do entrevistado sobre algum evento definido e a tradição oral é aquela que trabalha com a permanência dos mitos e com a visão

de mundo de comunidades que têm valores filtrados por estruturas mentais asseguradas em referências do passado remoto. [...] Ainda que a tradição oral também implique entrevista com uma ou mais pessoas vivas, ela remete às questões do passado longínquo que se manifestam pelo que chamamos folclore e pela transmissão geracional, de pais para filhos ou de indivíduos para indivíduos. (MEIHY, 1998, p. 45, 51, 53).

Para Lang, Campos e Demartini, as fontes orais coletadas a partir da narrativa podem assumir a forma de histórias orais de vida, relatos orais de vida e depoimentos orais. Ao lado desta diferenciação quanto à *forma* da narrativa, “aceitamos a distinção entre os *ramos* da história oral: história oral de vida, história oral temática e tradição oral” (1998, p. 13, grifo nosso).

O trabalho com a metodologia da história oral compreende todo um conjunto de atividades anteriores e posteriores à gravação dos depoimentos/entrevistas. Exige a prévia pesquisa e levantamento de dados para a preparação dos roteiros das entrevistas.

Quando falamos sobre algo que aconteceu em nossa vida, recorreremos à memória, pois os fatos narrados estão lá guardados; porém um trabalho de história oral não é sobre a *memória*. Além da escrita, a memória também é constitutiva da identidade de cada um. Assim, o que não é dito também faz parte da história dos sujeitos.

Pollak afirma que, no caso das pesquisas de história oral por meio de entrevistas (em especial de histórias de vida), o que se recolhe são, obviamente, memórias. Diz ele que,

a priori, a memória parece ser um fenômeno individual, algo relativamente íntimo, próprio da pessoa. Mas Maurice Halbwachs, nos anos 20-30, já havia sublinhado que a memória deve ser entendida também, ou sobretudo, como um fenômeno coletivo e social, ou seja, como um fenômeno construído coletivamente e submetido a flutuações, transformações, mudanças constantes. (1992, p. 201).

Sabemos que nem todos os acontecimentos ficam guardados na memória. Igualmente, nem sempre nos lembramos de tudo que queremos lembrar; isso depende do momento em que estamos rememorando o que já aconteceu.

Bosi afirma que:

É preciso reconhecer que muitas de nossas lembranças, ou mesmo de nossas idéias, não são originais: foram inspiradas nas conversas com os outros. Com o correr do tempo, elas passam a ter uma 'história' dentro da gente, acompanham nossa vida e são enriquecidas por experiências e embates. Parecem tão nossas que ficaríamos surpresos se nos dissessem o seu ponto exato de entrada em nossa vida. Elas foram formuladas por outrem, e nós, simplesmente, as incorporamos ao nosso cabedal. Na maioria dos casos creio que este não seja um processo consciente. (1999, p. 407).

A história narrada não é apenas pessoal, mas também a do outro, do grupo, que incorporamos em nossa própria. Somos todos seres únicos, mas em relação com o outro; portanto, há um entrelaçamento de vidas e histórias. Por isso, em nossas recordações a figura do outro sempre aparece.

Salientamos que às vezes surgem confidências durante as narrativas. Por isso, sendo a pesquisadora também a professora de braille, optamos por retornar as entrevistas a cada um para certificarmos de deixar registrado somente o que os sujeitos desejassem. Nenhum entrevistado solicitou que fosse retirado algo relatado durante as entrevistas; ao contrário, alguns fizeram novos comentários que, sendo julgados relevantes, foram acrescentados à narrativa. Salientamos, ainda, que alguns se emocionaram no momento do retorno das entrevistas.

Segundo Bosi, em sua pesquisa também ocorreram confidências em momentos de não entrevista.

A memória é um cabedal infinito do qual só registramos um fragmento. Frequentemente, as mais vivas recordações afloravam depois da entrevista, na hora do cafezinho, na escada, no jardim, ou na despedida no portão. Muitas passagens não foram registradas, foram contadas em confiança, como confidências. Continuando a

escutar ouviríamos outro tanto e ainda mais. Lembrança puxa lembrança e seria preciso um escutador infinito. (1999, p. 39).

Assim como na pesquisa de Bosi, um de nossos entrevistados relatou fatos após a entrevista e estes não foram registrados por serem recordações contadas em confiança.

Nas entrevistas, por se tratar de narrativas de história de vida, pode acontecer também de um sujeito não desejar contar algo pelo fato de estar sendo registrado.

5 ANÁLISE DOS DADOS

Vencer na vida é manter-se de pé quando tudo parece estar abalado. É lutar quando tudo parece adverso. É aceitar o irrecuperável. É buscar um caminho novo com energia e fé. [...] O rico potencial do ser humano procura suprir em grande parte as lacunas ocorridas. É preciso enfrentar a cegueira em toda a sua realidade. Muito difícil para uns, um pouco menos difícil para outros. Fácil, para ninguém. (NOWILL, 1996, p. 241).

As unidades temáticas definidas após a realização das entrevistas e observações foram nomeadas usando as palavras de uma cega brasileira que muito contribuiu para valorizar a educação dos cegos no Brasil. Trata-se de Dorina Nowill, apresentada na epígrafe deste capítulo.

5.1 Encarando a perda da visão: lutar quando tudo parece adverso

Enfrentar a perda da visão foi um grande desafio para todos os entrevistados, pois, diferentemente dos cegos congênitos, que aprenderam a significar o mundo e suas coisas sem os enxergar, as pessoas com cegueira adquirida precisaram adaptar-se a uma nova forma de relacionar-se e de significar.

5.1.1 Geraldo

Eu fiquei depressivo porque eu achava assim: o que vai ser de mim? Não posso trabalhar, não posso ler, não posso casar, ter uma família. Como eu vou trabalhar? Como vou viver? Como vou trabalhar se não enxergo?

Para Geraldo, a perda visual significou parar de trabalhar, parar de ler e não ter o futuro que havia planejado. Geraldo relata que percebeu que havia algo de errado durante suas atividades no trabalho. Nessa época ele morava em São Paulo e trabalhava no almoxarifado de uma grande loja onde tinha que ler notas fiscais e preencher requisições. Começou a perceber dificuldade na leitura porque quando lia a vista embaçava e seus olhos lacrimejavam. Procurou um médico e fez vários exames. Depois de muito tempo fazendo exames veio o diagnóstico de retinose pigmentar. É comum a pessoa ficar deprimida quando perde a visão na fase adulta.

5.1.2 *Fabrcio*

A perda tardia de visão significou perda do trabalho e dependência dos outros.

Comecei a trabalhar na empresa [terraplanagem e construção civil] até em [...] Pela lógica da empresa ainda estou fichado. A empresa ainda não deu baixa. Trabalhei até 2003, até 2003 [longa pausa]. Fiquei trabalhando até 2003. Foi quando perdi o resto da visão. Aí... Eu tinha um problema de visão desde pequeno, eu enxergava pouco, mas eu dirigia. Só de noite que complicava. Quando completei 33 anos foi que ela começou a ir embora de vez. Quando eu estava fazendo uma montagem do motor da máquina, eu não estava conseguindo colocar no ponto. Foi quando meu patrão chegou e me disse que eu tinha que procurar um médico. Ele disse que minha vista estava com problema e eu disse que não estava com problema, não. Mas ele falou que eu não estava conseguindo colocar no ponto, que eu estava esperando ele chegar para achar o ponto, e o ponto estava na minha frente. Daí ele pagou a consulta particular, aí eu fui correr atrás. Depois dessa data, dentro de seis meses [a visão] foi embora. Foi rapidão: seis meses. Foi quando eu passei na perícia do INSS e falaram para eu procurar o serviço de reabilitação. Isso foi em 2004; fim 2004 e começo de 2005. Comecei o grupo em 2005. Daí fiz terapia ocupacional, orientação e mobilidade, escrita, e estou fazendo informática e esse rapaz chamado Braille. A minha perda visual no começo foi difícil porque eu não queria aceitar. Você está bonzinho e, de repente, está dependendo dos outros... daí você não quer aceitar. A minha família me deu muito apoio e ainda dá. Passei pelo psicólogo aqui [pausa com suspiro]. A vida continua.

Nota-se que para Fabrcio a interrupção do trabalho foi algo muito doloroso, bem como parar de dirigir. A perda visual fez com que se sentisse dependente dos outros.

5.1.3 *Antonia*

Desde a infância Antonia tinha baixa visão. Perdê-la significou não poder trabalhar, levando-a a sentir que todo esforço feito para estudar e ter um emprego tinha sido em vão.

A perda visual, para mim, foi bem difícil, porque no começo é difícil se conformar. Eu pensava: “Poxa, eu estudei, eu queria ter um emprego, um serviço melhor, usar o que aprendi [...] Eu estudei, mas, para mim, não serve de nada”. Eu falava desse jeito, sabe. Hoje eu penso diferente, porque eu falo: “Ah, eu estudei, pelo menos... foi um sonho que a gente realizou, mesmo que a gente não [tenha] um emprego” [...] Assim, eu tenho aqueles bons momentos que eu consegui. Fui lutando e consegui.

Quando entrou na escola, Antonia percebeu que tinha dificuldade para enxergar o que estava escrito no quadro. Para poder enxergar e copiar, ela se sentava na primeira carteira, bem pertinho da lousa. O processo de olhar para o quadro-negro e copiar era muito lento. Estudou até a 4ª série com um pouco de dificuldade, mas conseguiu. Depois, parou, porque a família (os pais, ela e mais nove irmãos) morava na roça e não havia transporte para chegar até a cidade para estudar. Os anos foram passando e ela acabou por voltar a estudar por recomendação do médico oftalmologista, que disse que ela precisava usar a visão. Ele disse que ela precisava se esforçar para isso. Ela voltou a estudar; um irmão e uma irmã também se animaram e a acompanharam. Antonia diz que sua visão piorou.

Foi passando os anos, foi passando, daí que eu fui notando que foi diminuindo cada vez mais a visão, sabe... dali uns anos eu já tinha dificuldade para ler e para escrever letras de lápis. Antes eu enxergava, depois não estava enxergando mais. Aí, por fim, nem de caneta eu não estava enxergando mais. Daí veio piorando, sabe.

5.1.4 *Eleonora*

Para Eleonora, perder a visão significou perder a independência. Ela diz:

Eu sempre fui muito independente. Fazia o que eu queria, na hora que queria. Então, como eu perdi a visão, tive um pouco de depressão. E esse negócio de ficar andando de braço dado com um ou com outro, isso até me corroía por dentro. Eu tinha que formular a frase para alguém para pedir alguma coisa e o choro vinha junto, de orgulho, né. Só que depois eu fiquei... não sei... É a mesma coisa que eu atestar que já estou cega. Isso era o meu pensamento a princípio. Depois que eu

andei, que experimentei de óculos escuros, de olhos fechados, abertos, usando o que eu tinha com a técnica que eu estava aprendendo, então isso tudo dissipou, sumiu. Era coisa da minha cabeça... Sumiu.

Quando Eleonora teve o problema visual, a mudança foi brusca, pois passou de independente a dependente, e essa dependência era o mesmo que atestar que era cega. Eleonora conta que percebeu que sua visão não estava boa durante o trabalho; ela era professora.

Quando eu comecei a sentir, eu estava trabalhando. Quando comecei a perceber, estava dando aula. Coloquei um cartaz no fundo da sala com as embalagens dos ingredientes que nós usamos para fazer um bolo e depois eu não conseguia ver do quadro-negro; eu não conseguia identificar em que ordem estava, e as crianças perguntando, porque era classe de alfabetização. Então tinha a embalagem e, por exemplo, leite em pó eu escrevi ao lado “leite em pó”, com letra bastão. [Mas] não estava conseguindo ver, e comecei a perceber que minha visão estava diminuindo. Fui ao primeiro oftalmologista e ele disse que era vista cansada e passou a receita para eu fazer uns óculos. Depois disso eu fui a outro oftalmologista e ele disse que eu precisava ir a alguém mais específico para ver o fundo do olho, porque sou diabética. Inclusive, na mesma época, eu passei com... esqueci o nome [Otorrino], para fazer um exame auditivo, porque estava com um som aqui dentro [ouvido] e ela disse que eu podia perder a audição também por causa da diabetes. Também era outra coisa que eu ignorava, então...

Eleonora conta que aos 20 anos de idade tornou-se diabética e que não se cuidava porque quando saía queria comer e beber com os amigos e também porque ignorava que o diabetes traz outros problemas se não for controlado. Em suas palavras: “Eu fiz de conta que não era comigo e aí começou a danificar todo o meu organismo”.

Ela conta como foi difícil começar a usar a bengala:

Foi por descuido, por falta de... Um pouco, por falta de orientação, porque eu nem sabia que a diabetes atingia os olhos; por fim, começou aquela maratona contra a não perda, mas não teve como. A cirurgia da retinopatia diabética foi muito bem; o problema foi o glaucoma depois, e a cegueira do olho esquerdo. A [vista] direita está

meio embaçada, comprometida, com a retina um pouco descolada; agora está com catarata severa, diminuiu bem o campo visual. Já era pequeno, agora só lateral no direito. Agora ficou melhor, mas, no começo, eu não queria nem aceitar as reabilitações visuais, mas, como o INSS me obrigou, comecei a participar. Acho que não é um bicho de sete cabeças. É legal e estou tanto aqui como em outra cidade fazendo reabilitação visual. Nem sei por que eu não vinha. Mesma coisa é o uso da bengala; eu uso a bengala. Eu sei que eu tenho um pouco de resíduo visual, mas não é o suficiente para eu andar sozinha; então eu uso o restinho da visão e a bengala. No começo, eu não queria aceitar. Foi muito difícil aceitar, mas depois que eu vi que ela me possibilitou ir e vir... nossa, muita facilidade... eu não consigo mais viver sem ela [bengala].

O uso da bengala é, para muitos, um atestado de cegueira. No início eles às vezes não querem usá-la.

5.1.5 Letícia

A perda visual, para Letícia, significou não poder acompanhar o crescimento de sua filha (que na época tinha um ano e seis meses) e a sensação de que não poderia mais cuidar dela. Letícia conta que guarda em sua memória o rosto da filha quando tinha esta idade. Também significou não poder trabalhar. Ela diz:

Foi muito difícil. No começo, foi muito difícil, porque eu tinha minha filha para cuidar; então foi muito difícil. Aí minha mãe veio ficar comigo; minha mãe ficou comigo um ano para me ajudar, até eu descobrir [este lugar], fazer os cursos... fui me adaptando. Mas até hoje ainda não é fácil, principalmente a aceitação de que a gente enxergava e agora está numa situação que não está mais enxergando. Complicada a vida.

Letícia conta como foi sua perda visual. Ela estava trabalhando quando aconteceu. Ela relata:

Foi no dia... Já estava ruim fazia tempo, mas quando descobri mesmo o que era e apagou a visão e ficou desse jeito foi dia 28 de outubro de 2008. O meu olho já doía, ficava vermelho; meu olho doía muito e eu ia ao médico e eles falavam que era

conjuntivite. Até quando eu cheguei à loja para trabalhar e não estava enxergando mais nada. Fui ao médico e ele falou que não, que ele achava que era uma doença, que ele ia ver. Até que ele fez todos os exames e descobriu que era a doença que eu tenho, que é chamada vogt harada, e que não tem cura. Entre 10 mil mulheres, uma tem a doença; é uma doença rara. [...] Não enxerguei mais nada, só aquela coisa bem pouquinho, só o vulto mesmo. O médico disse que a retina tinha descolado e que eu tinha que fazer uma cirurgia. Mas ele achava que era outra doença que eu tinha também, mas primeiro ele ia colar a retina para ver se conseguia alguma coisa. Fiz a cirurgia, [o médico] colou a retina, mas continuou do mesmo jeito. [Fiz] um monte de tratamento; [fiz] uns exames e ele [o médico] constatou que era essa doença, vogt harada. Daí eu comecei a fazer o tratamento, comecei a usar remédio, fiz quimioterapia, um monte de coisa; tudo o que ele dizia que podia matar [uma bactéria que causava] uma inflamação que vai comendo as córneas. Ele dizia que se conseguisse matar a bactéria, eu poderia fazer um transplante e voltar a enxergar; só que ele não conseguiu matar. Todos os remédios que eu tomei, fiz quimioterapia, tomei corticoide, tomei um que custa 6 mil reais cada injeção, e nada resolveu. Daí ele chegou a mim e falou que não tinha mais o que fazer e que dava um ano para eu perder tudo e só ver escuridão. Só que [...], graças a Deus, não aconteceu isso ainda. Mas ele não deu chance nenhuma.

Perder a visão foi difícil e ainda hoje está difícil para ela. Letícia relata o que marcou positiva e negativamente sua vida:

O que marcou positivamente na minha vida foi o nascimento da minha filha; foi o melhor presente que Deus me deu. E, negativamente, foi a perda da visão; foi a [coisa] mais pesada para mim, até mesmo [por ter que] parar de trabalhar. Porque eu nunca fiquei em casa e agora [tenho] que ficar [...] Para mim, é muito difícil até hoje. É muito difícil a aceitação, mas a gente está tentando aceitar.

5.1.6 Elton

Elton perdeu a visão há quatro anos. Tem 29 anos de idade. A perda visual significou depender de outra pessoa para andar na rua, não poder fazer as coisas que fazia antes, principalmente musculação, que é uma atividade que ele gosta muito. Em suas palavras:

Ah! Mudou tudo, mudou tudo: a forma de você andar, de você... Precisa de uma pessoa. Na rua, mudou tudo; dentro de casa eu me viro bem, mas na rua tenho certo receio ainda. Eu saio na calçada, na calçada eu me viro, para andar pra longe assim. Dentro de casa eu já me acostumei; dentro de casa eu fico sozinho. Se precisar fazer alguma coisa, alguma comida, eu me viro, eu consigo fazer; só na rua que eu tenho mais receio.

Elton conta que perder a visão foi difícil no começo. A perda visual foi em razão do diabetes, que começou aos 10 anos de idade. Na adolescência ele não controlava, e o médico também custou para acertar a dose de insulina. Ele diz:

No começo, foi difícil, mas fui me acostumando. Vim aqui [serviço de reabilitação], aprendi bastante coisa, escutei bastante outras pessoas que também têm deficiência visual... fui me acostumando. Hoje em dia estou mais acostumado, mais conformado.

Elton não estava trabalhando quando perdeu a visão; ele tinha sido demitido havia quatro meses. Ele trabalhava como ajudante de despachante em uma empresa. Ele conta como aconteceu a perda visual:

Daí que começou esse problema da visão. Comecei a ver um risco no olho... daí foi relaxando a visão, daí... Primeiro eu perdi no olho esquerdo... não, no olho direito; eu comecei o tratamento lá na [clínica de olhos], era SUS [Serviço Único de Saúde], era do governo, demorou muito. Quando fiz a cirurgia estava muito avançada. Perdi... daí depois foi o outro; o outro não apareceu o risco, só a baixa visão. Aí eu fiz um plano particular pela [nome do plano de saúde particular] e operei. Mas não resolveu muita coisa. Fiz quatro cirurgias, mas não adiantou... a retina descolou. Começou no final de 2009 para 2010.

A perda visual de Elton foi uma mudança brusca em sua vida.

5.1.7 Juca

Juca era vendedor e usava o carro para trabalhar. Perder a visão significou não poder mais ir e vir quando quisesse, significou não dirigir, não poder trabalhar. Ele relata:

Psicologicamente, desde 2000, eu vim tentando me preparar, mas não é fácil. A hora que aconteceu foi um baque, porque você fica sem o chão, não tem explicação. Não sei nem explicar o que acontece, porque eu era um cara ativo, eu dirigia. Mesmo com baixa visão eu dirigia, pegava estrada, tudo; eu não ficava parado.

Juca costumava ler o jornal de manhã; tomava o café e ia ler o jornal. Mas certo dia, depois de ter sido assaltado, não conseguiu ler. Achou estranho, foi lavar o rosto e foi ao médico. Nessa consulta, descobriu-se o pseudoxantoma, que não tem tratamento. Ele diz:

Então, a deficiência visual começou em 2000. Eu descobri o problema, que é o pseudoxantoma, mas os médicos, nenhum dava o diagnóstico de que eu ia perder a visão. Nós estamos em 2013. Em junho agora vai fazer dois anos que eu perdi... Em 2011 eu perdi [totalmente a visão]. Eu tinha baixa visão.

Juca conta que em 2011 ele se deitou para dormir e, quando acordou no dia seguinte, já não enxergava mais nada. Em suas palavras:

Eu descobri o pseudoxantoma, só que não tem tratamento, não tem remédio, nada; e já estava bem adiantado. E aí ele receitou o binóculo e eu usei um ano o binóculo. A visão foi baixando, baixando... Em 2011, eu deitei, dormi. Na hora que eu acordei, eu não enxergava mais. Aí foi quando eu vim pra cá; eu estava em outro lugar e eles me passaram para cá. Lá eu frequentava a baixa visão. Aí eles me passaram para cá. Eu cheguei aqui e aprendi a andar com a bengala.

Juca conta que em 2005, quando teve um Acidente Vascular Cerebral (AVC), a visão diminuiu mais ainda. Ele tinha 15% e, em 2005, diminuiu para 5%. Em 2011, perdeu todo o resíduo. Juca conta que o AVC foi consequência do pseudoxantoma. Ele não tinha pressão alta; só descobriu quando começou a frequentar o grupo de

reabilitação em baixa visão. Juca conta um pouco mais sobre suas atividades de trabalho e sobre a perda visual:

Então, eu tive comércio de padaria e começaram a cair muito as vendas e eu fui trabalhar numa fábrica de ração, vender pintinho de um dia. Eu viajava muito pelas cidades por aí. Eu conheço todo o lado de Minas aí e tal. Eu viajava toda terça-feira, chegava pedido na segunda. Eu viajava terça para Minas; quarta-feira eu fazia estado de São Paulo. Fazia Itu, Salto; eu saía muito, não ficava em casa. Quando aconteceu isso você fica sem o chão porque... Agora com a bengala me dá um pouco de segurança; mesmo assim não é fácil.

Embora a perda definitiva da visão seja um acontecimento recente, o problema teve início há muito tempo e foi piorando gradualmente e, de modo mais intenso, após um AVC. Ainda assim, representou um choque para Juca.

5.1.8 Cecília

Para Cecília, a cegueira significou perder a independência, pois ela fazia tudo em sua casa e resolvia tudo sozinha. Ela conta:

Faz cinco anos que eu tive o problema de visão, que eu tive essa microvasculite, provocada por uma doença autoimune que chama musinose e... Foi uma fase muito difícil da minha vida, está sendo ainda. Já estou bem mais adaptada, mas ainda está muito difícil, e então... É, foi [...] uma fase assim muito... É, foi muito de repente o que aconteceu, então foi muito difícil de adaptação com esse problema visual que para mim foi assim, sabe, uma... Uma situação difícilíssima, assim, foi muito difícil mesmo. Hoje, graças a Deus, e graças [ao centro de reabilitação], que também me ajudou bastante, eu... Não superei, mas estou [...] me adaptando cada dia mais um pouquinho... E espero que ainda eu fique melhor.

5.1.9 Jeane

A perda visual significou não ser aceita por algumas pessoas. Jeane diz:

A minha infância foi muito boa porque eu enxergava bem mais do que hoje em dia. Eu brincava, enxergava mais coisas, então eu achava bem legal minha infância. E, de um tempo para cá, eu já não gosto muito mais pela perda da visão, é isso. [...] Minha perda visual, para mim, foi uma coisa muito chocante, muito triste, foi a pior coisa que aconteceu na minha vida, porque eu não imaginaria que pudesse chegar a esse ponto, sabe.

Jeane tinha baixa visão desde a infância em razão de retinose pigmentar. Sua perda visual é bem recente e, embora tivesse baixa visão desde criança, foi uma mudança brusca em sua vida.

5.1.10 Fabíola

Fabíola tinha baixa visão desde a infância. Seu problema visual é amaurose congênita de Leber. A perda gradativa da visão foi um acontecimento ruim; ela acreditava que não fosse perdê-la.

Foi ruim saber que estava perdendo parte da minha visão; quer dizer, eu sei que tenho um problema, que eu já tinha [perdido] uma parte da minha visão, que tinha pego o problema. É ruim você saber que, com o tempo, [vai perder] a visão. Eu não sei explicar para você, mas acho isso ruim, porque, conforme vai se dando o tempo, a gente acredita que ele não vai evoluir.

5.1.11 Daniel

A perda visual aconteceu primeiro como uma perda total em razão do câncer que se alojou no nervo óptico do lado direito, afetando também o lado esquerdo. Junto com a perda visual houve também a paraplegia. Depois da cirurgia, Daniel voltou a enxergar 2,5% com o olho esquerdo; o olho direito enxerga embaçado. Após fisioterapias, ele voltou a andar. Ele conta como foi essa perda visual:

No começo foi difícil, mas depois fui me readaptando; fui aprendendo a viver com essa visão que agora eu tenho.

Quando chegou ao hospital, Daniel tinha pouco tempo de vida. Conseguiu fazer a cirurgia e retirar o câncer; fez tratamento: 56 quimioterapias e 28 radioterapias. Daniel passou pela experiência de não enxergar por algum tempo e, depois da cirurgia de retirada do tumor, voltou a enxergar 2,5% do olho esquerdo, o que o ajuda a locomover-se.

5.1.12 Janete

A perda visual significou parar de trabalhar e tornar-se dependente. Em suas palavras:

Tive uma vida normal. [...] aí, depois de uns anos... Aí veio... Andei tendo umas crises de conjuntivite... daí não sei... O médico falou que não é conjuntivite e, até eu perder a visão [falou pausadamente], eu trabalhei bastante, tudo o que eu fazia... Eu gostava muito do que eu fazia. Trabalhei de doméstica, de cozinheira, trabalhei numa época também que a gente trabalhou uns quatro anos... Foi quando nós mudamos de São Paulo para [cidade do interior de São Paulo]; vai fazer 28 anos que nós viemos de São Paulo para [cidade do interior de São Paulo]. Foi a época que ele [marido] comprou uma lanchonete e eu fui trabalhar na lanchonete fazendo salgados, essas coisas. Muita coisa que eu não sabia eu tive que aprender; nunca tinha feito. Até aí, nessa época, foi quando eu comecei a sentir muitas dores de cabeça e fui ao oculista. Lembro que foi uma médica. Ela falou para mim... [n]essa época eu estava com 45 anos... ela falou pra mim que eu tinha um problema na visão; ela não soube explicar. Ela falou: “A senhora teve um problema na visão na sua infância e daqui por diante a senhora tem que cuidar, porque a tendência é a visão ter problema, vai ficando mais fraca” e foi o que foi acontecendo. Foi quando descobriu que eu tinha glaucoma. Aí eu comecei...

Janete deitou-se para dormir e quando acordou, no dia seguinte, não enxergava mais nada. Ela relata:

Aí não sei... foi assim de repente. Eu acordei de manhã cedo e vi que não estava enxergando. Eu falei para a minha filha: “Eu não estou enxergando”, e eu percebi que meu olho parecia que tinha uma coisa, assim como uma cola. Eu falei: “Meu olho está grudando”. Achei que era conjuntivite. Aí ela ligou para o médico e ele disse:

“Traz ela aqui”. Aí eu cheguei lá e ele falou: “Olha, infelizmente vocês têm que ir para [falou o nome do lugar]. Ela tem que fazer umas aplicações no olho e tem que ser hoje porque senão ela não vai mais enxergar mesmo...”

Janete fez as aplicações no olho e melhorou, mas deveria ter passado por uma cirurgia de catarata dentro de um prazo determinado, e isso não foi realizado.

Atenderam-me e falaram que eu ia ter mesmo que fazer a aplicação, e eu fiz; deu tudo certo, graças a Deus. Ele ainda explicou para mim: “Olha só, como o olho da senhora está com a bactéria muito forte, a gente não vai aplicar anestesia”. Aí eu falei assim: “Mas como?”. Ele falou assim: “A anestesia não vai pegar, vai sentir mais dor e não vai pegar”. Aí falei: “Seja o que Deus quiser”. Ele explicou que ia doer muito o olho, mas eu tinha que ser bem firme porque depois que eles começassem não podiam parar. Mas aí, graças a Deus, eu resisti. Aí fiquei um mês em tratamento. Aí foi descobrindo, tomando antibiótico. Eu vinha um dia sim, um dia não. Aí começou a fazer... Acho que é ultrassom, sim, que fazia no olho, e eles foram descobrindo. Quando passou duas semanas, eles falaram: “Mas com os medicamentos que ela está tomando, o uso de antibiótico, o colírio, tudo, tem alguma coisa errada aí”. Fizeram um outro [exame] e deu que tinha descolado a retina. Aí falaram assim: “Olha, a gente vai ter que aumentar todos os remédios da senhora para ver se tem uma melhora mais rápida e não tenha a perda da visão”, porque, até aí, eu não enxergava nada não. Nesses dias, eu fiquei como estou agora, não estava enxergando. Daí, graças a Deus, eu fui melhorando, melhorando. Aí foi voltando a visão de novo, voltei a enxergar, enxerguei mais uns três meses, três para quatro, mas o médico lá também tinha falado, tanto o médico daqui, ele falou assim: “Olha, a gente não garante nada, não garante nada, a gente pode até fazer essa... mas não garante nada, se vai ser uma coisa só de momento, se vai ser uma coisa definitiva, vamos ver”. Aí eu fui orar e pedir para Deus que se fosse da vontade Dele que eu voltasse a enxergar e tudo que eu fiquei um mês, só que aí depois eu retornei no médico que ele pediu que retornasse com ele, ele falou pra S. [filha]: “S., sua mãe, além dessa bactéria, que teve ser muito forte, ela também... O outro médico também tinha falado... Ela também tem catarata. Ela vai ter que fazer uma cirurgia”. E ele ainda falou assim: “no máximo quatro meses”, que se a gente não conseguisse pelo convênio, ele ia fazer... E na época eu não tinha condições de fazer, só que aí a gente ficou esperando resposta do médico do convênio; fez uma carta, eu levei e fiquei aguardando resposta deles, que eles falaram que tinha umas normas lá um

negócio de limite... E um pouco foi culpa da gente e um pouco foi culpa do médico, porque se o médico tivesse falado que eu não tinha como fazer a cirurgia lá porque ficava muito cara, tinha que ter orientado a gente para correr para outro lugar. E ele falou: “não, a gente vai fazer a cirurgia e a gente vai ver o médico que vai ser ideal para fazer essa cirurgia dela”. E foi passando; se passaram os três meses e aí minha filha foi e falou: “Por que toda essa demora? Por que vocês não liberam? Fez os exames primeiro, ficou segurando o exame depois não liberou pra marcar a cirurgia?” E aí que eles foram falar no negócio de carência e um monte de coisa ali que estava acontecendo. Aí, quando eu ia voltar com o Dr. G., que eu voltei com ele lá, ele falou assim: “Olha, aquele prazo que eu tinha dado se esgotou. A gente pode tentar uma cirurgia no olho dela, mas não garanto que ela vá voltar a enxergar”. E aí eu fiquei... E aí ele explicou que eu não podia ter deixado porque tem um tempo da catarata que não pode estar verde nem muito assim passado do prazo que ia determinar aquela cirurgia e acabou acontecendo que eu acabei perdendo a visão. Depois ele ainda falou para a S. [filha]: “S., por que você não recorreu lá com a gente? Eu ia dar um jeito lá no hospital, no convênio? Vai ser uma perda da visão e vai ser muito difícil para ela conviver”. Porque foi mesmo uma mudança muito grande. Agora até que eu estou melhor. Graças a Deus, me conformei mais.

5.1.13 Observações adicionais

Os participantes deste estudo apontam algumas consequências vividas a partir da perda de visão: perda do trabalho que executavam, que exigia acuidade visual; perda da independência e conseqüente aumento da dependência dos outros; incapacidade de dirigir; impossibilidade de ler; restrição na locomoção; forte sentimento de incapacidade; medo de não ser mais aceito pelos outros; medo de não conseguir realizar algumas tarefas domésticas, tais como cuidar dos filhos; vergonha de usar bengala.

Os relatos também apontam a dor de perder a visão; é comum a menção à dificuldade de passar por esse momento de perda, pois algo é interrompido e a pessoa fica sem chão.

Montalembert, pintor e documentarista que ficou cego aos 35 anos, escreveu em um diário que mantinha à época do acidente (durante um assalto o ladrão jogou removedor em seus olhos): “Estou entre a morte e o nascimento. Morto para minha

vida anterior e ainda não renascido para a nova. É um parto doloroso em que começo a dar à luz a mim mesmo” (2011, p. 14).

As palavras de Hugues de Montalembert corroboram as palavras de Kóvacs, que afirma que as deficiências adquiridas, que estão ligadas à perda, podem ser associadas a “uma vivência de morte em vida” (1997, p. 96).

Montalembert relata sua luta:

A cegueira é um monstro. Não a física, que é um acidente mecânico que impede as imagens de chegarem ao cérebro, mas a psíquica, provocada pela privação. A fera tinha de ser domada sem piedade todas as manhãs, assim que eu acordava, para não atrapalhar meu dia. Uma luta para não me tornar uma presa da escuridão, para recriar a luz, a vida. Às vezes eu me sentia congelado, exausto, em perigo. [...]

Quando finalmente compreendi o que estava acontecendo, decidi agir como os animais: esperar, dormir e não cair em desespero. [...] Graças a Deus, mudou. Teria sido horrível se não mudasse. [...]

A cegueira real é o medo. Se você não toma uma atitude que o mantenha vivo, acordado e consciente, aproveitando sua existência com a mente livre, o medo é o grande culpado. O medo da vida é o principal inimigo da pessoa cega. (2011, p. 20, 22, 30).

O que o autor relata é que a cegueira é dolorosa, mas tem que ser enfrentada para que o indivíduo possa retomar sua vida.

Em nossas entrevistas, encontramos sinais claros da dificuldade de enfrentar a perda da visão, algo que pode ser fundamental para se pensar a educação de pessoas com cegueira adquirida. Diferentemente do cego congênito, essas pessoas vivem um período de dor pela perda de algo que tinham e não têm mais. O apoio para a aceitação da nova condição pode ajudar nas mudanças necessárias para a participação plena na vida social.

Ressaltamos dois aspectos importantes a serem considerados a partir dos relatos dos entrevistados. Um é a questão da saúde, e o outro é a questão do trabalho. Para a maioria dos cegos entrevistados, a perda visual significou parar de trabalhar. Alguns, porque a atividade profissional dependia exclusivamente da visão,

mas outros porque a perda repentina não permitiu uma adaptação à nova condição. Não podemos deixar de dizer que o trabalho é algo primordial na vida do ser humano. Muitas pessoas com deficiência visual afirmam o quanto é difícil conseguir um trabalho, pois as empresas preferem oferecer vagas para pessoas com outras deficiências. Garcia (2010) aponta dados da pesquisa de Enio Rodrigues Rosa:

há uma clara “preferência” pelos trabalhadores com deficiência física ou auditiva, em detrimento dos indivíduos com deficiência visual ou intelectual. Não há, porém, dados que diferenciem distintos níveis de deficiência física, isto é, se estamos falando de uma pessoa com uma amputação ou tetraplegia, por exemplo. Seja como for, a percepção daqueles que militam nessa área confirma a tese defendida pelo autor: muitas empresas buscam pessoas com “deficiências leves”, que exigirão pouca ou nenhuma alteração no ambiente de trabalho. (GARCIA, 2010, p. 136).

Há preconceito e discriminação em relação à pessoa com deficiência visual no mercado de trabalho. Por outro lado, há também o receio de muitas pessoas com deficiência visual de perderem o benefício ou a aposentadoria. Quando uma pessoa com deficiência é aposentada, ou recebe o benefício, não pode trabalhar, pois se o fizer deixará de ser aposentada ou de receber o benefício. Caso venha a perder o emprego, ficará sem nada, ou seja, sem salário. Assim, teria que passar novamente pelo processo de aposentadoria ou de recebimento do benefício, algo que causa insegurança e medo, pois não se sabe se conseguirá novamente.

Em relação à saúde, há uma lacuna em termos de atendimento e de condições gerais de vida da população.

Nos relatos de alguns de nossos entrevistados constatamos narrativas que abordam a questão do atendimento de saúde. Alguns não foram informados sobre as possíveis consequências de sua doença ou não foi dada a devida atenção ao problema visual que apresentavam. Esta situação, constatada nos depoimentos de Eleonora, Letícia, Elton, Janete e Daniel, reflete as condições gerais de vida da população. Os depoimentos de Letícia e Daniel o confirmam:

Já estava ruim faz tempo, mas quando descobriu mesmo o que era e apagou a visão e ficou desse jeito foi dia 28 de outubro de 2008... O médico disse que se eu tivesse ido num oftalmologista bom que tivesse descoberto logo no começo, talvez não tivesse acontecido o que aconteceu. Talvez tivesse sido mais fácil. Mas como eu ia aos médicos e eles falavam que era conjuntivite; eu passava remédio e melhorava. Uma semana depois voltava tudo de novo... O meu olho já doía, ficava vermelho... doía muito e eu [voltava] ao médico e eles falavam que era conjuntivite. Até quando cheguei à loja para trabalhar e eu não estava enxergando mais nada. Fui ao médico e ele falou que não, que ele achava que era uma doença, que ele ia ver. Até que ele fez todos os exames e descobriu que era a doença que eu tenho, que é chamada vogt harada e que não tem cura. (Letícia)

No começo eu sentia dor de cabeça forte e o doutor não passou o diagnóstico do câncer. Ele falou que eu estava com depressão [...] e era vontade de ver a minha mãe, justo a minha mãe que me abandonou com 3 anos de idade. Falou que era depressão e que eu tinha que voltar para [cidade natal], porque era falta da minha mãe e dos meus avós... E ele falou que minha depressão estava muito atacada, que eu estava entrando no ponto de enlouquecer. Aí ele deu um [remédio] faixa preta para eu tomar. Tomei três cápsulas só que essas cápsulas eu tomei na casa dela [na casa da mãe] e lá eu parei de enxergar e parei de andar. Aí os médicos de lá não podiam relar a mão em mim porque eu estava fazendo tratamento em [cidade onde morava]. Voltei no mesmo médico e [ele] pediu para eu fazer uma tomografia em [outra cidade]. Aí chegou lá e ele falou pro meu pai para ele voltar correndo, porque era sério... Chegando lá o médico falou que era um tumorzinho e me mandou para casa. Não me encaminhou para Unicamp... Ele falou assim: “Volta pai para casa que eu vou dar um remédio para ele, um antibiótico para ver se esse tumorzinho fica mais agressivo, se ele diminui ou se ele cresce... Eu comia só banana, não descia mais nada... Aí, lá pelas 3 horas da madrugada me deu uma queimação no estômago... O câncer já tinha sido detectado. Fui ao hospital por causa da queimação no estômago... O médico viu as tomografias na mão do meu pai... “Vixi, pai, eu não dou três dias de vida para esse menino, leva ele agora para Unicamp”. O doutor que fez minha cirurgia é professor da Medicina e dá aula lá no [nome do hospital]... A enfermeira não arrumou a ambulância... O anestesista me levou no carro dele. Aí chegou lá, fez ultrassom, ressonância magnética, tomografia, fez todos os exames. Daí constatou tumor cancerígeno maligno abducarcoma. Aí fui direto para UTI. Eu estava tão debilitado que fui direto para UTI. (Daniel)

Além do direito à educação e ao trabalho, esses relatos alertam para a questão do direito à saúde.

Ficar cego exige uma nova adaptação ao mundo; significa perder algo que se tinha (a visão), e isto pode ser muito perturbador. Sousa (2009), cega congênita, conta como se descobriu cega e relata duas passagens de sua infância sobre o que se percebe quando não se vê. A essas passagens ela denomina evocações. Nas palavras da autora, ela se pergunta desde sempre: “O que percebemos quando não vemos?”

Primeira evocação – Eu tinha quatro anos quando, numa manhã, me defrontei duramente com o ver e o não-ver. Foi uma experiência difícil. Uma criança que nasceu cega, aos quatro anos, provavelmente, de forma muito íntima, introjetou a idéia de que é uma criança cega, face aos gestos, às verbalizações da família. Mas essa criança ainda não compreende a diferença entre o ver e o não-ver.

Naquela manhã, eu estava brincando no pátio da minha casa, onde havia uma fileira de pedras perto da parede da cozinha, todas pouco menores que eu.

E, de repente, eu dei pela presença das pedras, sem as tocar. Senti a presença delas na minha face, e fiquei maravilhada com aquilo. E comecei a dançar e a pular diante das pedras, repetindo: Eu vejo! Eu vejo! E, de repente, um salto maior, a cabeça abaixada, e choquei-me violentamente contra uma pedra, encerrando a dor e a sangue a minha primeira lição de ver.

Segunda evocação – Pouco tempo depois, aos cinco anos, talvez, lá estava eu às voltas com a terra, as pedras, às voltas com o mistério. Eu atritava pedaços de pedras, somente para sentir o cheiro daquelas faíscas que elas geravam. Cheiro de fogo diferente, uma espécie de fogo antigo que me ligava ao mistério do princípio do mundo, ao princípio da criação das coisas. Pesava a terra entre as minhas mãos de menina e me perguntava de que matéria ela era feita. Sentia o vento a anunciar a chuva, e me perguntava como chovia, como fazia sol, como ventava.

E o meu cérebro, obediente máquina de pensar, produziu uma resposta para essas minhas indagações. O meu cérebro

providenciou para mim um corpo sensível, todo tátil. O meu cérebro inventou uma montanha com sua base rugosa, cheia de arbustos. O meu cérebro fez com que eu escalasse aquela montanha e encontrasse, lá no alto, gavetas que eu podia abrir, para fazer chover, para fazer sol, para fazer ventar.

Tivesse a ciência tradicional tido acesso a essas minhas evocações, tivesse a pedagogia tradicional conhecido, numa sala cheia de crianças da minha idade, que enxergassem, essas minhas rudimentares percepções do mundo, e eu provavelmente seria alvo de um sentimento de compaixão, de piedade, por estar tão longe da verdade. (SOUSA, 2009, p. 182).

A autora conta sua experiência ao compreender que era cega quando criança. Provavelmente sua família verbalizasse isso para ela, mas foi preciso que ela o vivenciasse. Para ela, a percepção do mundo por uma pessoa cega congênita acontece quando está em contato com a leitura. Ela diz:

Depende crucialmente daquilo que a semiótica chama de 'sistemas de corporificação de coisas em texto'. Esses sistemas são a literatura, a arte, a comunicação. É através da literatura que eu vejo corporificado em texto o pôr-do-sol, o céu estrelado, a beleza de um arco-íris. (SOUSA, 2009, p. 184).

Constatamos que Sousa (2009) percebe-se pela fala dos outros, e ela nos exemplifica como compreendeu o que é ver e não ver. Ela aprendeu a *significar* o mundo sem a visão. Já os sujeitos com cegueira adquirida relatam que, com a perda da visão, perderam também, a princípio, outras coisas que faziam parte de suas vidas, coisas que já haviam conquistado, como a independência e o trabalho. Com isso, eles precisaram *ressignificar* o mundo.

Segundo Vigotski (VYGOTSKY, 1989), a cegueira, além da falta de visão, também provoca uma grande reorganização da mente – fato constatado nos relatos dos sujeitos entrevistados.

Não importa se a escrita é em tinta ou em braille, isso não altera em nada a leitura. Ou seja, o importante é o significado. O signo é apropriado pelo sujeito em sua significação (VIGOTSKI apud VAN DER VEER; VALSINER, 1991).

Para Vigotski, a cegueira é algo sério, mas, por meio do contato com o outro, a pessoa cega aprende sobre o objeto, ou seja, a significação do mundo pelo cego é mediada pelo outro. Portanto, a limitação não é do cego, mas da informação que lhe é passada. Apesar da ênfase de Vigotski, de que o vidente oferece informação ao cego, também há a informação do cego para o cego.

Um dos entrevistados, Daniel, relata como foi o contato com o professor cego que a escola contratou. Foi uma surpresa para ele quando ficou sabendo que a escola tinha contratado um professor para ensinar o braille para ele e outra aluna. O professor acompanhou os dois por três meses, de outubro a dezembro de 2013.

Foi legal porque eu tenho um pouco de visão e ele não enxerga nada. Ficar do lado dele, ele contando [suas] histórias, é um incentivo, porque ele tem [um] problema visual como eu tenho. Ele me deu conselhos: para não baixar a cabeça porque a gente não é diferente de ninguém. Ele tem muita coisa para passar. Me falou sobre o cão-guia, a máquina braille... me contou histórias sobre o que aconteceu com ele.

O professor ficou cego aos 12 anos de idade, aprendeu o braille, continuou os estudos e formou-se em Pedagogia. Ele trabalha em duas escolas. O que Daniel conta é que o contato com esse professor foi um incentivo, porque o fato de ele ter perdido a visão não foi impeditivo para estudar e fazer outras coisas. Durante esses três meses ele também lhe transmitiu sua experiência de vida.

A perda visual dos sujeitos entrevistados aconteceu em um momento em que estavam em atividade, ou seja, estavam desempenhando algo que foi interrompido abruptamente.

Todos os entrevistados revelam a dor que foi perder a visão e corroboram a afirmação de Nowill, cega aos 17 anos de idade, que diz: “É preciso enfrentar a cegueira em toda a sua realidade. Muito difícil para uns, um pouco menos difícil para outros. Fácil para ninguém” (1996, p. 241).

A história de vida de cada um dos entrevistados, assim como de cada ser humano, é única. Embora todos eles tenham passado pelo mesmo problema de visão, o enfrentamento de cada um foi peculiar. As necessidades de cada pessoa são diferentes, mesmo quando o problema visual é igual, pois vários fatores podem interferir no momento em que isto ocorre.

Em um estudo sobre a aceitação e o enfrentamento da cegueira na idade adulta, Santos conclui que:

Com base nas análises dos dados coletados pode-se afirmar que o processo de aceitação e de enfrentamento da cegueira adquirida na idade adulta não pode ser descrito de forma homogênea. As pessoas não são iguais e apresentam características próprias que as fazem reagir de modo diferente diante das inúmeras situações da vida. (2004, p. 121).

O processo de aceitação também é peculiar. Alguns passam anos nesse processo e é preciso considerá-lo e respeitá-lo. Podemos constatar pelos relatos que alguns deles, embora quisessem aprender o braille, ainda não aceitavam o fato de terem ficado cegos. Percebemos que isso pode interferir nas atividades de reabilitação, no caso, o aprendizado do braille, tornando o processo mais lento.

A perda da visão na infância, na adolescência ou ainda na fase adulta é difícil. E para a pessoa que nasce cega?

Sousa aponta que para ela foi difícil perceber, aos 4 anos, que era cega. Os membros de sua família provavelmente falassem que ela não enxergava, mas só se deparou com essa questão quando vivenciou uma experiência real, pois nessa idade ainda não compreendia o que significava enxergar e não enxergar: “Eu tinha quatro anos quando, numa manhã, me defrontei duramente com o ver e o não-ver. Foi uma experiência difícil” (2009, p. 182).

Na verdade, Sousa só compreendeu o que é ver e não ver porque os outros, pessoas videntes de sua família, diziam que ela era cega.

Em conversa com um jovem com baixa visão congênita, ele contou que só havia percebido que tinha baixa visão porque seus colegas de escola faziam perguntas a esse respeito.

Para Vigotski, a criança aprende na interação com o adulto, ou seja, nós nos tornamos nós mesmos por meio dos outros.

Os entrevistados apontam a importância do outro, principalmente na fase do enfrentamento da cegueira; o apoio e a ajuda dos outros são essenciais em uma fase tão difícil quanto a da perda da visão. Igualmente importante é conhecer o outro que também passou, ou passa, por uma perda visual. Em muitos depoimentos que

já ouvimos, é comum a pessoa que perde a visão dizer que pensava que só ela estava passando por essa perda; que é importante encontrar pessoas que também viveram, ou vivem, a perda visual. Nesses encontros há uma troca de experiências muito rica para cada um.

É o que observamos nos encontros dos grupos de reabilitação: essa troca de experiência, esse conhecer o outro que também passa por um momento parecido, é muito importante.

E esse encontro é lembrado por eles: o nome e a história do outro ficam guardados na memória. Constatamos isso nas narrativas dos que passaram pelo grupo de reabilitação.

Geraldo conta que quando foi chamado para participar do grupo de reabilitação, perguntava-se como seria esse grupo, se só ele estaria presente. Ele nos diz:

Foi quando eu entrei no grupo e conheci o V., o A., o F., o J.M. O que eu achei interessante, o que marcou muito, não foi nem como aprender, mas [conhecer] pessoas que levam a mesma deficiência que você e, através do diálogo, da conversa, você [perceber] como superar a dificuldade. Porque, se nós fomos olhar para nossa dificuldade, não vamos conseguir nada. [...] No passado, quando tinha um deficiente, [ele] era colocado de lado, era visto como coitado, doente. Hoje é diferente. Hoje temos a informática, o braille, quer dizer, isso aí ajuda muito a superar, porque não vai depender só de a pessoa aprender; ela vai ter que querer aprender, porque o mais difícil da deficiência é a superação. Quando a pessoa nasce com uma deficiência é uma coisa. Quando, de repente, [alguém] é acometido de uma deficiência, é mais difícil; por exemplo, quando perde uma mão, [...] um membro do corpo, a visão, ele não está preparado para aquilo. Ele foi preparado para ter todos os membros do corpo ali junto com ele. Hoje eu entro no bate-papo do Dosvox e converso sobre a perda visual. Alguns se abrem, mas outros não querem contar porque ainda não superaram. O diálogo é muito importante, começando dentro de casa. O apoio da família é muito importante. Se a família estiver próxima e [...] ajudar, não tiver dó, mas uma palavra de incentivo, você pode vencer.

Geraldo aborda a importância do apoio da família, do diálogo e a importância de conhecer pessoas que também passam pelo problema da perda visual, pois o mais difícil é a superação.

Eleonora fala da importância da relação com o outro, descobrir que outras pessoas também passam por problemas com a visão. Diz ela:

Junto com o braille, eu fui descobrindo várias outras coisas: que eu não era a única que [tinha perdido] a visão, que tinha um grupo junto comigo, tanto aqui como em [outra instituição onde aprendeu o braille], que cada um tinha um problema que acabou por [deixá-lo] cego ou com baixa visão. Eu fui no Instituto Benjamin Constant no Rio porque [pensava:] Como vou dar aulas se não tiver a visão? [...] Lá eu me deparei com professores que não tinham visão alguma; os alunos lá ou são baixa visão, todos, ou são baixa visão ou cegos. Então, nesse tempo todo eu vi muitas outras coisas, entendeu?

Para Eleonora, conhecer professores cegos atuantes no trabalho foi essencial, pois ela, como professora, achou que não podia mais lecionar.

Letícia conta que foi difícil encarar a perda visual, mas a família e os amigos a ajudaram; a religião também a ajudou. O pensamento de que sua filha precisava dela foi mais forte. A relação com as pessoas do grupo de reabilitação também foi importante. Letícia diz:

Eu enfrentei. No começo foi difícil, mas a minha família me ajudou muito, conversou muito comigo, tive apoio da família e dos meus amigos. Na igreja também, muitas pessoas oraram, deram muita força. Então, assim, eu me apeguei muito a Deus e à minha filha. O que mais me deu ânimo de continuar e ficar firme foi olhar para ela e saber que ela precisava de mim para [criá-la]. Então, foi mais ela. O grupo foi bom, gostei muito do grupo, tanto que a gente continua; as que mais se apegaram continua[ram]; mas, infelizmente, teve [gente] que desistiu; acontece, mas o grupo foi muito bom, o grupo dá apoio, uma anima a outra. É o nosso caso agora: uma liga para outra, anima a outra.

Janete narra detalhes do primeiro dia em que participou do grupo de reabilitação. Consegue se lembrar do nome e da história de cada um. Janete conta como esse encontro foi importante para ela:

[...] Quando começou a acontecer comigo, dava a impressão que era só comigo que estava acontecendo tudo aquilo. Depois eu comecei a vir aqui, comecei a conhecer

outras pessoas, [algumas] bem mais jovens do que eu, com o mesmo problema, ou, às vezes, até mais complicado que o meu. Tem pessoas que têm problema de diabetes e muitos perdem a visão por diabetes. Eu perdi por causa desse problema do glaucoma. Umhas duas pessoas [...] começaram comigo aqui e logo no começo cont[aram] o que aconteceu... Inclusive uma moça que tinha 35 anos [...] contou a história dela: ela perdeu a visão e foi devido ao diabetes. [...] Foi uma coisa que me fez despertar... assim, [...], graças a Deus eu não tenho problema de pressão alta, de diabetes, não tenho problema de rins. Ela estava com problema de diabetes, problema de rim. Inclusive, no começo, [quando] estava vindo, ela falou que fazia hemodiálise três vezes por semana. E tinha mais um, o V., 35 anos, também, que tinha perdido a visão; o B., a M. A.... no mesmo tempo que eu perdi ela também perdeu a visão. E, para mim, foi um exemplo o B.... Ainda lembro dele e da mãe dele. Ele perdeu a visão. Primeiro ele teve um derrame e depois [...], além da perda da visão, [...] ele ficou com uma parte do corpo paralisado. E aí a história do V.... eu fiquei assim escutando tudo pra ele buscar uma coisa boa na vida dele. Foi quando ele perdeu a visão porque usava droga, ele bebia, ele fumava... ele contou toda a história dele e falou assim: “e foi dessa forma aí que eu me libertei dos vícios”, porque ele ficou um ano... Teve depressão... Ficou um ano fechado dentro de casa no quarto dele, não saía para nada, para nada; e foi aí nessa história dele [que] se libertou dos vícios. E a M.A., que tinha tido três abortos e não descobria [o motivo]. Foram descobrir que ela tinha diabetes. Faz muito tempo, já que ela teve um aborto de gêmeos e aí a quarta gravidez. Foi [na gravidez da] filha dela que descobriram todos os problemas que ela estava passando, que ela tinha diabetes. Foi quando ela conseguiu levar a gravidez até o fim... Lembro que ela falou que não tinha família, não tinha marido. Ela falou: “eu e Deus e a minha filha”. A filha dela tinha 15 anos e vinha acompanhar ela. Foi no começo. Depois eu senti muita falta dela. Não sei se ela foi para um outro grupo, não sei. E nesse dia que ela estava dando a entrevista, nesse dia nós estávamos em cinco ou seis. Tinha também um senhor, acho que é V. o nome dele. Então, foi quando ela começou a lutar. Assim... ela não tinha paciência [para esperar a] filha chegar da escola; ela ficava muito ansiosa, muito agoniada. Aí um dia ela foi fazer umas frituras e se queimou e ela estava com as pernas, os braços com o ferimento da queimadura. Nesse dia minha filha estava junto; acho que era a S.

Janete guardou na memória o nome e a história de cada um, pois se identificava com eles; todos passaram pela dor da perda visual. São histórias únicas, mas que se entrelaçam.

Como diz Bosi: “o grupo é suporte da memória se nos identificamos com ele e fazemos nosso seu passado” (1999, p. 414).

A maioria das pessoas, quando perde a visão, pensa que não poderá fazer mais nada. Mas aos poucos, durante a reabilitação e o contato com outros na mesma condição, percebe que pode, sim, fazer muitas coisas. Basta adaptar-se, utilizar recursos e usar técnicas que possibilitem a realização de tarefas.

Nowill fala sobre as pessoas que conheceu e a ajudaram ao longo de sua vida.

Tive muita sorte, só conheci pessoas maravilhosas. Em todas as fases da minha vida, mesmo no trabalho, sempre tive ao meu lado pessoas com quem pude contar como amigos e colaboradores. Há pessoas que ficaram cegas e que lamentam muito que os outros as tenha evitado, abandonando-as para sempre. De forma geral, muitas pessoas têm dificuldade em se comunicar com uma pessoa cega. Há reações tristes e outras cômicas. Depende muito de como a própria pessoa cega mantém a sua autoestima, procurando informar aos que a rodeiam como se deve agir, e sobretudo não tendo susceptibilidade excessivas e desnecessárias. (1996, p. 13).

Nowill (1996) ressalta a importância dos amigos em sua trajetória de vida. Salientamos que Vigotski afirma que o outro é primordial na construção da identidade de cada ser humano.

Além da importância do outro, Nowill (1996) aponta uma questão que já ouvimos de muitas pessoas cegas, inclusive nos grupos de reabilitação: o afastamento do outro depois de ficarem cegas. Segundo a autora, muitas pessoas sentem dificuldade em comunicar-se com uma pessoa cega. Isso porque a pessoa não sabe como agir, como ajudar. Então, o cego pode dizer como essa pessoa deve fazer. Quando uma pessoa quer ajudar e não sabe como, acaba por fazê-lo de forma inadequada.

Pode-se concluir que a cegueira causa dor e sofrimento. Então, como superar esse sofrimento?

Nas entrevistas identificamos que, para Daniel, a religião e a fé foram primordiais na luta contra o câncer e no enfrentamento da perda visual. Para Geraldo, a literatura, a música e a religião foram essenciais em sua vida após a perda da visão. Para Letícia, a fé, a religião e a filha (principalmente esta última) foram o suporte para enfrentar o problema visual.

Para Nowill (1996), seu espírito religioso e o ambiente em que foi criada propiciaram sua aceitação. Ela conta que em uma determinada noite ela ouvia no rádio a transmissão de uma festa da qual suas colegas de escola participavam. Neste relato, ela aborda o enfrentamento diante da cegueira.

Houve uma noite, porém, que, tenho a impressão, marcou uma etapa em minha vida. Lembro-me que estava ouvindo, sozinha, sentada no hall, quando percebi um número enorme de hemorragias. Senti que o pouco de percepção que eu tinha de luz foi se tornando tênue, foi desaparecendo. Continuei percebendo a luz, mas já não dava quase projeção: era como se tivesse uma tela cheia de pequeninos vagalumes, pontos luminosos e pontos pretos que se mexiam na minha frente – o que os médicos chamam de ‘exudato’ – eram os pontos de hemorragia, e o sangue que se coagulava destruía a retina e dava essas sensações de luz, de luminosidade, e até hoje é isso o que eu vejo. Todo mundo fala das trevas ligadas à cegueira. Não são trevas o que eu tenho na minha frente, é um caleidoscópio, com luminosidades, manchas escuras, tudo sempre em movimento. Felizmente, só percebo essa cortina movimentada quando penso nela ou tento descrevê-la. De resto, ela não me perturba e nem sequer me lembro que ela existe. Naquela noite eu vi as hemorragias se sucederem e aí eu me lembro – lembro perfeitamente – [que] disse a mim mesma: Você está cega. Foi um vaticínio, uma afirmação que fiz a mim mesma e enfrentei a palavra ‘cega’ pela primeira vez. Não enxergo. Não posso ver. Todas as pessoas que perdem a visão procuram de todas as maneiras evitar as palavras ‘cega’, ‘cegueira’, porque é uma dura realidade. A aceitação dessas palavras significa aceitação de um estado definitivo, imutável, porque a cegueira, num caso como o meu, é imutável. Conformar-se com

uma situação não é passividade que joga a pessoa na cama numa inanição, absolutamente. É a aceitação de um fato, de uma realidade. De acordo com a minha personalidade, a minha forma de ser, é preferível uma realidade dura a uma ilusão. A esperança verdadeira tem o fundamento dentro de si, porém a ilusão é infundada; de modo que sempre me lembro daquela noite, daquele momento e o que ele representou na minha vida. Ninguém podia me fazer compreender a nova situação. Foi a vida que me ensinou: o meu espírito religioso e o ambiente em que fui criada propiciaram minha aceitação. (NOWILL, 1996, p. 13).

Assim, podemos constatar que o enfrentamento e a aceitação da cegueira adquirida na fase adulta, como afirma Santos (2004), não podem ser descritos de forma homogênea. Constatamos isso também com relação à perda visual na juventude.

Nas narrativas dos entrevistados apareceram relatos sobre as conquistas obtidas após a perda visual. Embora não tenha dito nada sobre suas conquistas após a perda visual, Fabrício contou que já faz serviços de reparos em sua casa, como trocar lâmpadas, arrumar o chuveiro, arrumar portas, enfim, ele já fez até um serviço de pedreiro e também já limpou e mexeu na CPU do computador, corrigindo um problema. Recentemente, contou que solicitou um portão de ferro para sua casa a um serralheiro e que este o entregou com defeito. Fabrício perguntou à esposa se o portão estava de acordo com o solicitado e ela respondeu que sim, mas quando ele foi checar, notou que havia um defeito e ligou para o serralheiro que, a princípio, disse ter feito como combinado, mas Fabrício mostrou seus conhecimentos e provou que estava errado. O serralheiro refez o serviço. Com relação ao chuveiro, ele conserta com a energia ligada, pois assim sabe em qual fio tem que mexer.

Eleonora ajuda muito os sobrinhos nas tarefas escolares; encontrou uma forma de ajudá-los e dela não abre mão. Eleonora vai atrás de suas coisas. Hoje está construindo sua casa e faz questão de acompanhar cada detalhe; participou do desenho da planta para que sua casa fique exatamente como ela quer. Eleonora nos fala de suas conquistas depois do problema visual.

Tem uma frase que eu uso muito com meus sobrinhos quando os ajudo na tarefa escolar, que é “eu estou de olho em você”. Eu não tenho a visão, mas a gente

caminha de outras formas. Eu já saí dessa: “Ah, eu não enxergo, então não vou fazer isso”. Como assim, não vai fazer? Agora eu penso assim, mas no começo esse foi um bloqueio, talvez pelo fato de eu estar meio deprimida, mas depois que saí desse degrau, subi, fui subindo. Graças a Deus, a gente percebe que isso não faz diferença. Agora estou estudando a planta da minha casa sem poder ver, [porque] está feita em tinta. Então ela [a engenheira] tem que me explicar até eu entender. Quando entendo, aí [a situação se] inverte. Ela é que tem que entender o que eu quero. Desenhou uma coisa que não é exatamente o que eu quero... Então, agora eu passei até as medidas que diz que eu tenho que descontar o tijolo, desculpa, o bloco, que vai ser utilizado, que tem bloco de dez, de quinze... Então, tudo isso eu tive que prestar atenção no que significa, se vai diminuir o tamanho dos cômodos e etc. É aprendizagem; tudo é aprendizagem. Tem gente [pessoas perfeitas] que vira para mim e diz: “Ah, eu não entendo nada; não vou nem olhar”. Eu também não entendo nada. Não tenho nem os olhos para olhar [não enxerga], mas estou entendendo o que ela está falando aí. Tem que fazer um esforço, tem que fazer um esforço para tudo, pelo menos dar uma pincelada no assunto para não passar por ignorante. Assim penso eu.

Elton conta que fazia musculação e achou que não poderia mais fazer depois da perda da visão; achou que não poderia nem mesmo preparar algo para comer. Enfim, Elton achava que não poderia fazer mais nada.

Uma coisa que eu achei que não fosse mais conseguir fazer é [fazer musculação] na academia, [...] mas hoje eu voltei [...]. Já faz cinco meses e achei legal. Você sabendo, como você já sabia antes, não muda em nada, não. Você já sabendo fazer os exercícios, a pessoa te põe no aparelho e você se vira normal. Já faz cinco meses e estou achando legal. Fiquei parado quatro anos sem fazer [depois da perda visual]; eu achava que não ia conseguir, daí eu voltei. [No] primeiro dia só, o instrutor me ensinou, depois, nos outros dias eu fui me virando. Se você só tem [...] necessidade de mudar de um aparelho para outro, mas lá na academia que eu faço, o instrutor já sabe, e os aparelhos são todos um do lado do outro. Os aparelhos, que já tá perto um do outro, eu já consigo me locomover sozinho. Mas os aparelhos que estão longe um do outro, assim, que eu não consigo. É grande o espaço, então eu me perco um pouco, mas o que tá perto um do outro, está fácil. Então eu não preciso do instrutor falar. E fazer alguma coisa pra comer... também achei que não fosse conseguir, mas você aprende tudo. Parece que quando você perde a visão já está na sua cabeça, já

fica gravado ali; é como se você tivesse a vida toda feito aquela coisa. Você... já fica gravado, é a mesma coisa que você fizesse de olho fechado. Eu faço café, eu consigo passar roupa, coisas que eu achei que não fosse fazer. Passar roupa é difícil, mas eu coloco na tábua tudo certinho e consigo passar tudo certinho. Achava que fosse difícil, mas não é. Tudo vai de prática. Quando eu perdi a visão, achava que não ia conseguir fazer nada das coisas que eu fazia. Dentro de casa eu me viro sozinho, faço as coisas para eu comer, tomo banho sozinho, me troco sozinho. Se eu colocar uma coisa no lugar, eu sei onde é que ela está; se ninguém mexer e tirar do lugar eu sei onde ela está.

Elton conta que com a reabilitação ele descobriu que é possível fazer as coisas que quer fazer.

Juca, a princípio, não reconhece suas conquistas. Ele conta:

Não consegui nada ainda, mas tenho projeto. Eu fiquei um ano sem sair de casa. Eu comecei a sair de casa depois que eu vim aqui. Eu me isolei um pouco; fiquei isolado porque a gente não quer aceitar, mas tem que aceitar. Então é difícil... mas hoje eu já saio... É, de certo modo é uma conquista. Eu não gosto de ficar amolando os outros; eu gosto de pegar e fazer; ficar dependendo dos outros não é minha praia. É, a bengala foi uma conquista. O problema meu é o lado esquerdo por causa do AVC, porque eu tocava violão. Eu não esqueci como toca, mas por não ter o braço esquerdo [os movimentos] é complicado, aí eu coloco meu sobrinho para fazer as notas e eu só dedilho com a mão direita. Agora, com o computador eu pretendo... Como eu te perguntei o negócio do xadrez, tudo isso é jogo de cabeça e ajuda a estimular a mente. É como você falou: tem uma conquista; quando você conquista você não quer ficar parado. Eu ficava lá, com o radinho ligado, sem fazer nada. Agora eu já nem uso nem o rádio mais quase... é só à noite pra escutar um pouco de notícia. A Jovem Pan é muito boa porque fala muito das doenças, dá muita dica; então eu gosto de escutar, mas eu fico fuçando, procurando [refere-se ao uso do computador].

Juca poderia ter ficado parado em virtude da perda dos movimentos dos membros superior e inferior esquerdos, mas não ficou. Fez fisioterapia e utiliza uma órtese na perna esquerda, o que facilita seu caminhar. Também ganhou movimento em dois dedos da mão esquerda. Ele diz que fez pouca fisioterapia, precisa fazer mais; está aguardando ser chamado em outra instituição. Enquanto isso não

acontece, ele não para de fazer os exercícios em casa. Juca aprendeu a utilizar a bengala e caminha sozinho, inclusive pegar ônibus. Salientamos que muitas pessoas cegas, embora aprendam a utilizar a bengala, têm receio de andar sozinhas. Juca também aprendeu a usar o computador; utiliza um leitor de tela e, mesmo sem o movimento da mão esquerda, memorizou a posição das letras e tecla só com a mão direita. Ele foi encaminhado para uma avaliação com a terapeuta ocupacional para um possível uso de órtese, que talvez o ajude na digitação. A terapeuta ocupacional o encaminhou para a fisioterapeuta, e Juca começou a usar a órtese em maio de 2014. Embora seja muito recente, Juca já relatou melhora nos movimentos do membro superior esquerdo. Juca gostava de jogar baralho e parou de jogar após a perda visual. O aprendizado do braille permitiu-lhe voltar a jogar baralho utilizando o baralho em braille. Juca teve a iniciativa de organizar um torneio de baralho com pessoas videntes e cegas e contatou a prefeitura de sua cidade para patrocinar o evento e assim também divulgar as necessidades de pessoas com deficiência na questão do lazer, por exemplo.

Cecília fala sobre suas conquistas. Ela diz:

Olha, eu acho [que] tudo é um desafio, então tudo o que eu vou fazer é com... É assim, eu sinto dificuldade, então eu falo: “mas será que eu consigo?” Eu consigo. Eu consigo muitas coisas que no início da perda da visão eu não conseguia fazer. Hoje eu consigo assim, com a maior tranquilidade. Então eu consigo organizar [...] a minha casa, organizar minhas roupas, organizar [até mesmo] na cozinha; eu consigo fazer uma porção de coisinhas que eu acho que eu jamais pensava em fazer e hoje eu consigo. Então eu acho que é um desafio ainda; está sendo um desafio, mas, aos pouquinhos, eu vou conquistando, conquistando várias coisas que a gente pensa que não consegue e eu consigo. A gente sabe que tentando você consegue. É difícil, não vou dizer que é fácil, não. Está sendo uma fase da minha vida muito difícil, muito, muito, muito, mas eu vou conquistando aos pouquinhos essas pequenas coisas que hoje, para mim, é bastante.

Cecília também pensou que não conseguiria fazer nada depois que perdeu a visão, mas hoje faz muitas coisas, organiza sua casa, suas roupas, prepara coisas na cozinha e diz que aos poucos está conquistando as coisas que deseja. É um desafio para ela.

Fabíola conta que toca violão, mas não acha que seja importante falar. Ela diz: “Ah eu toco violão, mas não sei se é algo importante para contar. Eu toco faz dois ou três anos, já passei por três professores, mas agora estou com um só”.

Fabíola faz aulas de espanhol e está indo bem. Ela começou a fazer aula de dança de salão depois que participou de uma atividade em grupo na escola de línguas, onde fez uma apresentação de dança.

Geraldo fala de suas conquistas depois que perdeu a visão:

Eu tive uma pequena participação na música. Sempre gostei de música. Eu sempre fui um admirador do rádio. Além da leitura e da escrita, eu sempre gostei do rádio, sempre gostei de música. Eu me lembro que quando eu me casei, a minha esposa tinha um teclado em casa e eu comecei a mexer porque eu queria aprender a música. Como sempre gostei, e eu já sabia um pouco do braille... Eu tive dois professores que não eram deficientes visuais; eu aprendi a música em escrita com notas musicais e, após o braille, eu aprendi a musicografia braille. Meu primeiro contato com a música foi com o professor Serginho. Eu me lembro que eu visitei o lugar [onde] ele dava aula. O rapaz disse para mim: “vai lá e talvez ele possa dar aula para você”. Mas eu disse que eu não enxergava. Como eu conseguiria aprender? Daí ele disse que iria falar com ele, e o professor falou para eu ir falar com ele. O professor perguntou se eu tinha alguma noção de música e eu disse que não. Ele disse que a música não vai depender só do professor, vai depender muito de mim.

Vale ressaltar que Geraldo só aprendeu a musicografia braille porque já sabia ler braille. Os videntes leem uma partitura ao mesmo tempo em que tocam o instrumento, mas os cegos primeiro leem a partitura para depois tocarem o instrumento. Para as pessoas cegas, só é possível ler uma partitura se esta estiver escrita em braille.

Bonilha, cega congênita, relata como é para uma pessoa cega ler uma partitura. Ela toca piano desde os 7 anos de idade e concluiu mestrado e doutorado em musicografia braille:

Aos que leem música por meio do sistema Braille, decorar toda a partitura é um pré-requisito obrigatório para que se possa tocá-la. Pacientemente, o músico cego precisa ler cada trecho de ambas as

mãos, uma por vez, para então juntá-las pouco a pouco, por meio de um exercício de escuta e abstração. Não é fácil, mas é fascinante! Ler uma música em Braille requer sobretudo que se tenha muita calma e persistência. Definitivamente, a palavra pressa deve ser riscada do dicionário dos leitores com deficiência visual. Diante de uma partitura, o músico cego deve se entregar de corpo e alma à tarefa de decifrá-la, dedicando todo tempo do mundo a ler e reler muitas e muitas vezes cada sequência de pontos ali apresentada. A memorização da peça se torna então um processo natural decorrente da intimidade que o músico estabelece com ela. (2013).

Montalembert também relata suas conquistas. Ele queria locomover-se sozinho e, depois que aprendeu a caminhar com a bengala, arriscou-se viajando sozinho para muitos lugares, além de ter criado um balé. E diz:

Perder a esperança na vida é não saber o que ela pode proporcionar. A vida pode oferecer redenção. Não num sentido religioso, mas de uma forma vital. De repente me vi numa cama de hospital pensando que minha vida tinha chegado ao fim. Dez anos depois, criei um balé em Varsóvia. Eu nunca imaginaria que a vida poderia seguir por esses caminhos. [...] Tudo o que procuramos é o sentido da vida. E o sentido da vida é a vida. Quando você entende isso, as coisas ficam mais fáceis. (2011, p. 112, 114).

O autor relata que ele viajava frequentemente sozinho e era independente antes de perder a visão. Depois da perda da visão, não queria ficar entre seu apartamento e o quarteirão, queria viajar, mas essa ideia apavorava-o. Depois de um ano e meio de reabilitação, embarcou sozinho em um avião e foi para a Indonésia. A partir daí, não parou de viajar sozinho.

As conquistas fazem parte da vida das pessoas. Querer fazer algo e conseguir é muito bom, é prazeroso, é, muitas vezes, uma vitória. O que acontece é que, porque a visão é considerada culturalmente um órgão do sentido essencial, muitas pessoas que ficam cegas pensam que não podem fazer mais nada. Muitas das pessoas videntes que as rodeiam pensam a mesma coisa. Juca, um dos entrevistados, relatou recentemente que, ao conversar com uma senhora vidente,

ela lhe disse que perder a visão é perder tudo. Ele respondeu prontamente: “Não. Perder tudo é perder o cérebro; enquanto o cérebro funciona é possível fazer muitas coisas”.

Podemos fazer um paralelo com Luria. Em seu livro *O homem com um mundo estilhaçado* (2008), ele aborda um estudo de caso realizado durante mais de trinta anos com um paciente, Zasetzky, que fora vítima de um estilhaço de bomba que destruíra parte de seu cérebro. Esse paciente recusou-se a acreditar, por muito tempo, que não poderia mais ler.

Mas recusou-se a permanecer incapacitado. Simplesmente teria de começar do início e aprender a ler. Era esquisito ter que estudar para se tornar de novo alfabetizado, mas foi exatamente o que fez. [...]

De início, escrever foi tão difícil quanto ler e talvez ainda mais. Ele se esquecera de como segurar o lápis ou traçar as letras. Era completamente incapaz. [...]

Ele resolveu escrever um diário descrevendo o terrível abismo em que fora lançado por seu ferimento e a luta que representou para ele recuperar o que havia perdido. (p. 76, 80, 84).

Conseguir escrever mudou a vida desse paciente. O grande diferencial foi ter uma razão para viver. Ele escreveu seu diário durante 25 anos e assim confirma a afirmação de Juca. Apesar de Zasetzky ter levado 25 anos para escrever seu diário, apesar de toda a sua dificuldade e luta, conseguiu realizar algo que desejava muito: ler e escrever. E isso foi possível porque uma parte de seu cérebro funcionava.

Para Juca, a leitura braille permitiu-lhe, além de voltar a fazer uma atividade que gostava (jogar baralho), lutar pelo direito ao lazer e estimular a leitura e escrita braille em sua cidade.

Soares conclui que

só se estará contribuindo para a conquista da cidadania se, ao promover a alfabetização, propicia-se, sobretudo, condições de possibilidade de que os indivíduos se tornem conscientes de seu

direito à leitura e à escrita, de seu direito a reivindicar o acesso à leitura e à escrita. (2004, p. 57).

O que a autora diz é exatamente o que Juca relata sobre o motivo que o fez procurar a prefeitura de sua cidade e solicitar apoio ao evento que ele estava promovendo: um encontro de pessoas videntes e cegas para um jogo de cartas com um baralho em braille.

Os depoimentos dos entrevistados sobre a perda visual são importantes para entender a escolha e as percepções sobre o aprendizado do braille.

A seguir, destacamos os pontos principais dos depoimentos relativos ao enfrentamento da perda:

- foi um grande desafio para todos os entrevistados enfrentar a perda da visão. Foi preciso que se adaptassem a uma nova forma de se relacionar, significar;
- perda do trabalho que executavam e que exigia acuidade visual;
- perda da independência e consequente aumento da dependência dos outros;
- impossibilidade de dirigir;
- impossibilidade de ler;
- restrição na locomoção;
- forte sentimento de incapacidade;
- medo de não ser mais aceito pelos outros;
- medo de não conseguir realizar algumas tarefas domésticas;
- vergonha de usar bengala;
- dor de perder a visão;
- dificuldade de passar pela perda;
- sensação de que algo é interrompido;
- falta de chão.

Os depoimentos sobre a perda da visão corroboram Kovács (1997) que aponta a relevância de se verificar em que momento acontece a deficiência e quais recursos a pessoa utiliza para enfrentá-la. No caso dos adultos, a perda visual ocorreu, para a maioria, durante a atividade de trabalho, e, no caso dos

adolescentes, em uma fase em que o jovem estava se afirmando no grupo social, frequentando a escola.

Segundo Vigotski (VYGOTSKY, 1989), com a perda da visão há uma reorganização da mente, e isso aparece nos depoimentos. O enfrentamento de cada um mostra os recursos que utilizaram para voltar à vida.

5.2 Aprender braille: difícil para uns, menos difícil para outros, fácil para ninguém

Todos os entrevistados optaram por aprender a leitura e a escrita braille, mas, como já dito, podemos constatar pelos relatos que alguns deles ainda não aceitaram a cegueira. Percebemos que isso pode interferir nas atividades de reabilitação, tornando o aprendizado do braille um processo mais lento. É preciso considerar e respeitar. Como diz Geraldo em seu relato:

Hoje temos a informática, o braille, quer dizer, isso aí ajuda muito a superar, porque não vai depender só da pessoa aprender; ela vai ter que querer aprender, porque o mais difícil da deficiência é a superação.

Todos eles estão lendo, com exceção de uma pessoa que ainda está na fase da memorização e leitura de palavra, mas ainda não lê a palavra toda. Uns estão em um estágio de leitura menos avançado que outros, mas já leem. Alguns estão lendo livros, outros estão lendo frases e outros estão lendo pequenos trechos.

Dos doze entrevistados, cinco já escrevem, sendo que um deles gosta de escrever histórias e poemas. Ele traz todos os textos que escreve e tem o sonho de publicá-los. O ato de escrever é constante. São textos longos. Um não gosta de escrever, não pratica. Ele escrevia quando estava na fase de aprendizagem da escrita. Destes cinco, três, estão na fase de escrita de trechos ou pequenos textos.

É claro que depende de como cada um consegue enfrentar essa nova condição e dos resultados de seus esforços na vida diária. Aqueles que encontram espaço para praticar o braille em outros contextos – em casa, por exemplo – aprendem mais rapidamente.

Eles levam material para estudar em casa toda semana e, quando retornam, sempre lhes é perguntado se leram, se praticaram. Suas respostas são sempre verdadeiras.

O material que levam para casa depende do momento em que se encontram no aprendizado. O material pode ser: lista de palavras; lista de frases; trechos de frases até chegar a uma página inteira; livro. Também, conforme seus pedidos, levam materiais como: lista do alfabeto; lista com sinais de pontuações; lista com letras acentuadas etc.

Os que estão em uma leitura mais avançada pesquisam na internet e levam o material impresso em braille. Geraldo, por exemplo, é pregador de uma igreja evangélica e pesquisa na internet assuntos relativos à religião, que leva para estudar em casa. Fabíola, que está cursando espanhol, pesquisa na internet textos nesse idioma e leva para casa para estudar.

No decorrer das entrevistas, alguns dos entrevistados falaram sobre a importância do braille.

5.2.1 Geraldo

Geraldo conta que aprender o braille foi muito importante em sua vida.

Eu gosto muito do braille porque quando eu sento para ler um livro, eu não somente leio, eu vivo a história que estou lendo, eu me introduzo como um dos personagens do livro e ali eu começo a viajar. Tem hora que eu paro, tem hora que vejo que aquele texto é bonito, então eu volto duas, três páginas para ler tudo de novo. Quer dizer, para mim, hoje, a leitura e a escrita são como... Eu nasci de novo.

Geraldo sempre gostou muito de ler, e após a perda visual ficou dez anos sem fazê-lo.

Em seu depoimento encontramos, mais uma vez, evidências de que as deficiências adquiridas podem ser associadas com “uma vivência de morte em vida” (KOVÁCS, 1997, p. 96). Geraldo, por exemplo, relata que com a perda visual foi como se tivesse morrido. Poder voltar a ler e escrever foi como se tivesse nascido novamente.

Ele lê livros constantemente. Utiliza o acervo de livros em braille do serviço de reabilitação e também da biblioteca de uma instituição para cegos. Depois que começou a escrever, Geraldo não parou mais. Ele utiliza a reglete. Geraldo não apontou dificuldades no aprendizado do braille. Ele sempre praticava em casa e isso era percebido a cada retorno. Ele sempre gostou de ler e parece que aprendeu a gostar de escrever também, porque, quando começou a escrever na reglete, não parou mais. Geraldo levou seu primeiro livro para casa com quatro meses de aprendizado, no início das férias de julho. Quando retornou, disse ter lido todo o livro. Teve dúvidas com o asterisco e com a abertura e fechamento das aspas. O travessão ele descobriu pelo contexto. Na verdade, não foram bem dúvidas que ele teve, pois esses sinais não tinham sido trabalhados. Ele havia sido informado de que no livro haveria alguns sinais que ainda não tinham sido trabalhados. Caso ele tivesse alguma dúvida, deveria marcar a página onde estava o sinal ou a palavra, enfim, a dúvida que tivesse, pois isto seria trabalhado no retorno das férias. Geraldo leu o livro em 16 dias. Disse que no primeiro dia, ao ler a primeira página, teve um pouco de dificuldade e ficou uns 40 minutos para ler um trecho. Pensou que não conseguiria. Aí resolveu parar e fazer outra coisa e tentar novamente mais tarde. Conseguiu ler sete páginas. Após este período inicial, foram trabalhados os sinais de asterisco, abertura e fechamento de aspas, travessão, abertura e fechamento de parênteses e hífen. Levou outro livro para casa e leu em uma semana; levou o terceiro livro para casa. Daí em diante, Geraldo não parou mais de ler.

Foi praticado também o uso do dicionário em braille. Ele trazia as palavras cujo significado desconhecia e as procurava no dicionário. Geraldo começou a escrever na reglete oito meses depois de iniciar o aprendizado do braille. No começo, errava a escrita de algumas letras e não dava espaço entre as palavras. Depois de um mês praticando na reglete durante os atendimentos, levou para casa uma reglete e um punção para praticar a escrita e a cada semana trazia o que escrevia. Posteriormente, começou a praticar na máquina de escrever. Geraldo não parou mais de escrever. Depois de um tempo começou a escrever poemas, textos, histórias, pequenas histórias. Nas palavras dele:

Eu já escrevi alguns poemas. Hoje escrevo textos. Eu gosto de escrever histórias, não são contos longos, mas são pequenos contos, como se fossem pequenas crônicas; eu gosto muito de escrever. Eu gosto muito de romance. Eu sou fã de

Raquel de Queiroz, Manuel Bandeira. Eu gosto muito de romances, porque o romance envolve muito o português correto, e gosto também um pouco de ficção, aventura, mas, em primeiro lugar, gosto de romances.

O esquema de levar o livro para casa sem todos os sinais terem sido trabalhados foi uma estratégia de ensino. Algum tempo depois, foi perguntado a ele sobre o que tinha achado de ler o primeiro livro sem conhecer todos os sinais; respondeu que achou bom. Ele não acha que isso seja um problema para o leitor, muito pelo contrário, ajuda na atenção durante a leitura. No dia em que foi dado retorno sobre a entrevista, Geraldo completou: “É essencial a descoberta no braille. Descobrir algo novo durante a leitura é essencial. Aprender o braille é ser alfabetizado de novo”.

Quando Geraldo fala que aprender o braille é como ser alfabetizado de novo é no sentido de ter a alegria de poder ler, continuar a ler. Na filmagem, realizada em 20 de agosto de 2013, Geraldo está lendo um livro. Pôde-se observar que ele está lendo bem, com as duas mãos.

5.2.2 *Fabício*

Em sua narrativa, Fabício fala sobre a importância do braille em sua vida; diz que foi um desafio aprendê-lo:

O braille é um meio... [pausa longa]... de você estudar, ler alguma coisa, sem depender... tipo, você tem um remédio e quer saber o nome, não precisa de uma outra pessoa chegar para dizer que remédio é aquele. Pratico pouco o braille, sou meio preguiçoso para ler. Hoje leio bem o braille e escrevo bem, mas pratico pouco. Quando comecei, me dediquei bastante. Aí pronto. Tá certo que tem a preguiça, mas como eu achei que era difícil, pensei: eu vou... É mais uma prova que eu sei fazer as coisas. O que me motivou a aprender o braille... [pausa longa]... foi ter mais uma coisa na minha vida, porque aonde eu chegar e tiver o braille, não fico perdido. Já não tem a visão, e o povo fala que o braille é a comunicação do deficiente visual. Eu pensei: “Vou tentar aprender esse rapaz aí”. Alguns lugares [aonde] eu vou – no banco, no corrimão da Caixa Econômica – tem o braille explicando onde é a entrada e onde é a saída; na caixa de remédio, caixa de perfume. Principalmente quando estou só em casa e a menina [filha] está precisando tomar o remédio, vou procurar o

remédio e ele não está no lugar certo, e a menina [filha] pega o remédio; eu leio para saber se é o remédio certo. A menina pergunta se eu estou duvidando dela. Daí eu digo que estou lendo o nome dele. Ela diz que está lendo, mas eu falo que também quero ler. A leitura e a escrita braille mudou algo para mim, porque eu ficava sem fazer nada e às vezes pego a reglete e escrevo alguma coisa, leio, mas é isso.

Fabrício sempre comenta que gosta de desafios, sempre foi assim na sua vida. Quando teve contato com o braille, pensou que seria difícil aprender, mas isso o motivou a aprender, pois foi um desafio para ele. Hoje, embora raramente leia livros (nunca gostou de ler) e também escreva muito pouco, a leitura e a escrita braille proporcionaram a ele uma mudança de vida. Se no seu dia a dia tiver algo escrito em braille, ele lê; isso é autonomia. Poder ler sobre o remédio que precisa tomar ou dar para sua filha; é muito importante. O que Fabrício conta é que sua expectativa quanto ao braille é de que seria difícil aprender, mas depois constatou que é possível. Relata, também, a dificuldade que teve durante a aprendizagem. Ele diz:

Quando eu comecei a fazer o braille, achei que era difícil e que não ia conseguir aprender. Quando peguei o gira-braille na mão, achei que não teria condições de fazer aquilo, não, mas eu sou uma pessoa que não desisto. Aí me esforcei e estou aprendendo. Dificuldade é você tentar descobrir os pontinhos. Tem muitas letras que, às vezes, você passa o dedo e parece que é tudo a mesma coisa.

Na fase da aprendizagem, Fabrício raramente lia todo o material que levava para casa. Seu primeiro livro foi levado com quase cinco meses de aprendizado, no início das férias. Quando retornou, disse ter tido dificuldades de posicionar as linhas. Foi trabalhada essa dificuldade, e uma semana depois disse ter lido três páginas. No retorno seguinte, disse ter lido o livro todo. Pediu para trabalhar mais as palavras acentuadas. Levou outro livro para ler em casa. Também praticou o uso do dicionário em braille. Procurava no dicionário as palavras que encontrava na leitura e cujo significado não sabia. Fabrício começou a escrever na reglete depois de oito meses do início do aprendizado do braille. No começo errava a escrita de algumas letras e não dava espaço entre as palavras. Depois de um mês de prática na reglete, levou para casa uma reglete e um punção para praticar a escrita e a cada semana

trazia o que escrevia. Posteriormente, começou a escrever na máquina de escrever braille. Hoje Fabrício não costuma levar livros para ler em casa e nem escrever, mas quando quer, ou precisa, lê e escreve. Constatei isso em um dia do mês de fevereiro de 2014, quando comentei com ele sobre um programa de rádio *online* e pedi para ele escrever na reglete o endereço do *site*. Ele escreveu certo e também leu. Fabrício e Geraldo aprenderam o braille juntos.

5.2.3 Eleonora

Eleonora narra sobre a importância do braille, mas diz preferir o áudio por ser ansiosa.

Eu penso que, lógico, é leitura, é aprendizagem, é alfabetização, é uma forma de ler o mundo também, desde que ele esteja em todos os lugares [e que] o professor [tenha] acessibilidade. Importante, lógico, porque se a pessoa não tem a visão, [como] seria [para] ela ler o mundo, principalmente se estiver sozinha? Eu preciso localizar para muitos, só que eu não sei se é coisa da minha cabeça, se sou eu hoje; [talvez] amanhã eu mude de ideia, graças a Deus, mas eu acho assim, aliás, todo mundo. Eu tive um passado acadêmico. Agora eu estou me readaptando a uma nova situação. Eu gostaria de voltar a estudar. Já fiz provas para concursos e não quis usar o braille. Eu percebi que nessa prova de concurso, por exemplo, [por ter o] auxílio de alguém que leu para mim o conteúdo, foi muito mais rápida a minha interpretação do que eu até aprender o braille para fazer essa prova em braille, entendeu? Foi muito mais rápido porque eu já usava; agora, o braille... até eu aprender... até eu voltar para usar esse recurso para fazer uma pós, então, aí ihhh! Vai levar cem anos entendeu? Então, para ser mais prática a interpretação, pela audição vai ser mais rápida a digitação. O braille não deixou de ser importante, porém também não é o número 1 da lista mais, porque eu tenho outras opções também para conhecer o mundo. Eu estava num momento de muito desespero naquela época, então o que eu quero dizer é que eu não vou deixar o braille. Eu tenho dificuldades nele agora porque, no começo, quando era só o alfabeto, coisa simples, estava bem mais fácil mesmo. Só que agora eu estou num período mais difícil, que é a leitura. Para mim está mais difícil sair da fase de alfabetização do braille; está bem complicado. E aí o que acontece com o áudio, a interpretação, o meu raciocínio lógico é muito mais rápido; ele me dá o que eu quero na hora, porque eu sou uma pessoa ansiosa... até eu esperar uma coisa acontecer... Eu quero o

resultado do negócio logo, e o resultado logo é o recurso áudio ou alguém ler para mim o que eu quero. Então eu atravesso a rua, vou atrás de um vizinho, porque quero aquele negócio na hora. A pessoa não precisa nem interpretar. Ela não precisa fazer isso, lógico que não; aliás, isso até me irrita se a pessoa quer me explicar o que está escrito ali, porque se ler para mim eu entendo. Eu tenho ajudado os meus sobrinhos na escola, em Filosofia, em Sociologia, em História, Geografia, Português. Eu só peço para eles lerem a matéria para mim para gente conversar sobre ela. O que tem sido difícil é a matemática, que eu ainda não sei como trabalhar [...] na minha nova [...] condição de deficiente visual, mas sei que eu preciso, porque eu sei que teve uma menina há uns dois ou três anos atrás que venceu o campeonato da 8ª série e ela era cega. Não era campeonato; acho que era olimpíada ou maratona... enfim, ela era cega e conseguiu.

O que Eleonora diz é que está no início da aprendizagem do braille, e como prestou concurso recentemente, optou por um leitor e escrevedor; não esperou aprender o braille primeiro para depois prestar o concurso, mas os recursos podem e devem ser utilizados quando a pessoa faz esta opção. Uma pessoa cega que pretende prestar o vestibular ou concurso, mesmo que saiba ler e escrever em braille, pode optar por utilizar outro recurso, como o computador, por exemplo. Embora Eleonora faça uso de outros recursos, afirma que o braille não deixou de ser importante, que ela não vai interromper a aprendizagem, mesmo que tenha dificuldade. Eleonora relata que, quando começou a aprender o braille, estava interessada, mas que algo aconteceu e ela se desinteressou, e aborda suas dificuldades no braille. Ela diz:

O braille eu estava empolgada no começo, mas depois, sinceramente, eu não sei o que aconteceu. Perdi o interesse (risos). Faço até hoje, mas não é com a mesma empolgação que eu estou fazendo o computador. Eu não sei se é por causa de maior dificuldade na hora de ler, porque as letras separadas são mais fáceis; quando elas estão unidas numa frase ou num texto já são mais difíceis para eu conseguir perceber; não sei se foi isso, ou se... Não sei mesmo. Não tenho nada contra, não. Até vou continuar, não vou parar, mas eu acho que prefiro a informática e livros áudios. Para minha interpretação, acho que é mais rápido, principalmente os livros áudios. Já dei uma lida e posso entrar em debate, conversar. Agora, o braille, como está muito no começo, é como uma criança na fase de alfabetização, ou eu presto

atenção no que eu estou lendo, [ou] até eu terminar a frase [já] não lembro mais o que [...] estava lendo no começo; fica tudo muito vago. Então eu acho que é isso que [acaba me] desestimulando... A dificuldade é na hora da leitura, porque esse negócio de caixa alta, acento, muda muito. Então esse é um universo bem diferente do que a gente aprendeu até então, a não ser que a pessoa aprenda desde a infância. Acho que deve ser mais fácil. Depois de certo momento da vida, de repente, cai tudo isso de paraquedas. É muita coisa para assimilar de uma vez e sair andando. Não digo que vou parar, não digo que as pessoas devam parar e cruzar os braços, mas tudo de uma vez é muita informação, é um mundo completamente diferente, completamente diferente. É diferente quando a pessoa perde a perna. Perdeu a perna, mas não perdeu a visão, então tem muitas coisas que ela ainda não... Mas a visão muda muito. Se você não vê, é difícil até para as pessoas na convivência. [Elas dizem:] “Ah você está vendo aquilo ali?” e [usam] *vendo* como *tem que tocar*. Mas o que é que você tem que tocar?” Aí vira até gozação, e vira mesmo. Se você não levar na brincadeira, acontece cada situação hilária, entendeu? Já, ao passo que se a pessoa tem outra deficiência, digo física, às vezes não tem tanta mudança com relação ao mundo, mas não é todo mundo que vai ler o braille, não é todo mundo que vai entender que você perdeu, que já não é mais... Então muitos termos do passado... Daí a pessoa se toca e fica completamente sem graça, ou então você já tirou isso da cabeça, já tirou isso de letra. Depois começa a ficar engraçado; você começa a perceber as pessoas sem graça... é engraçado para você. Aí inverte. No começo, era eu que ficava constrangida, agora são as pessoas que ficam, entendeu? Mas tudo isso são passos, são degraus que a gente vai subindo [...] dentro [dessa] nova vida que você está levando.

Eleonora diz que ao chegar ao final da frase já não se lembra do que leu antes. Isto é comum no início da aprendizagem, é passageiro. Eleonora já havia feito braille, orientação e mobilidade em outra cidade. Depois do grupo de reabilitação realizado nesta instituição, pediu para aprender informática; depois de quatro meses pediu para aprender o braille. Disse ter memorizado, mas precisava praticar a leitura. Ela disse que escrevia, mas tinha dificuldade na leitura. Eleonora não pratica em casa, e em alguns períodos faltou bastante; isso pode ter causado o esquecimento do que já havia sido trabalhado. Nesse período, percebeu-se que ela não queria praticar o braille e, em alguns momentos, dizia que não queria praticar *naquele dia*. Quando indagada sobre o motivo, dizia não saber. Nos momentos em que aceitava praticar, tinha dificuldade para se lembrar das letras e, às vezes, com a identificação

dos pontos, mas fazia a leitura. No dia 7 de agosto de 2012 fiz uma entrevista com Eleonora, que foi gravada e extraviou-se. Nessa entrevista, ela se emocionou quando falou sobre a dificuldade em aceitar a deficiência visual. Eleonora está lendo trechos de textos em braille, mas ainda não pratica em casa. Demora um pouco para ler. Houve dias em que leu bem, não teve dificuldade em identificar os pontos, só esqueceu algumas letras. Na filmagem realizada no dia 25 de junho de 2013, Eleonora leu bem, embora devagar. Às vezes, tenta adivinhar a palavra, lê uma parte e fala a palavra. Foi orientada a ler a palavra inteira, pois pode ser que não seja a palavra que ela pensa. Em conversa com Eleonora em 24 de setembro de 2013 sobre a importância do braille, parece que sua vontade de aprender mudou. Ela disse que talvez seja por estar aprendendo a usar o computador. Mas, vemos que ela não desistiu de aprender o braille. Ela reconhece sua importância. Duas semanas depois dessa conversa, Eleonora disse não se lembrar de como escrever certas palavras. Conversamos sobre a importância do braille na ortografia das palavras. Eleonora está lendo trechos de textos, identifica bem os pontos, mas ainda não se lembra de algumas letras. Talvez por não praticar em casa e por faltar bastante. No retorno da entrevista, Eleonora complementou:

A perda de visão é diferente da perda de uma perna ou de um braço, por exemplo. A pessoa que perde um braço não deixa de andar, de enxergar e continua a fazer a maioria das coisas que fazia. Precisa, sim, se readaptar, mas não precisa se reorganizar inteira para o dia a dia, como [acontece na] perda da visão. Com a perda visual é preciso uma reorganização da mente. Quanto ao braille, eu já fui alfabetizada e estou numa zona de conforto. Ter que aprender o braille é como se eu fosse alfabetizada de novo, e por isso que eu acho muito difícil. Eu sei que o braille é importante, que preciso aprender, porque [...] as outras pessoas que não conhecem minha história pensa[m] que sou analfabeta. Mas preciso vencer essa barreira de estar numa zona de conforto e ter que ser alfabetizada de novo. Estou na fase de leitura, em que leio e logo esqueço o que acabei de ler, e isso é cansativo.

Quando Eleonora relata que uma pessoa que perde a visão precisa se reorganizar por inteiro, quando diz que é preciso uma reorganização da mente, corrobora a afirmação de Vigotski que diz: “a cegueira não é só a falta de visão (órgão dos sentidos), mas também provoca uma grande reorganização da mente” (VYGOTSKY, 1989, p. 74). O que Eleonora traz nesse seu relato talvez seja o que

algumas pessoas com cegueira adquirida pensam sobre o braille, ou seja, que serão alfabetizadas de novo. Mas elas já conhecem a função social da escrita. O braille é um código que permitirá a continuar a ler. Eleonora ajuda os sobrinhos nos estudos, nos conteúdos das disciplinas, e isso só é possível para quem é alfabetizado. Ela é professora e lecionava como alfabetizadora quando aconteceu a perda visual. Ela reconhece a importância do braille.

5.2.4 Letícia

Letícia conta sobre sua dificuldade com a leitura do braille, mas acha que a escrita será mais complicada.

Para mim, a dificuldade no momento está sendo ler, mas eu sei que eu vou conseguir ler. Eu acho que o braille vai ser muito bom aprender... por tudo... porque a gente lê: uma caixinha de remédio, a gente lê as coisas no mercado (que a maioria das coisas tem em braille), ou mesmo quando a gente vai ao restaurante, que geralmente tem [cardápio braille]. A gente vai até poder ler um livro, que eu gostava muito [...] e agora não [posso]. Então eu acho que vai ser muito bom. A dificuldade que [sinto], por enquanto, é ler, mas isso aí a gente vai aprender. Eu acho que vai ser bom continuar a ler livro, e eu acho que vai ser difícil na escrita. Eu acho que vai ser um pouquinho mais complicado a escrita, mas é uma coisa que a gente também tem que aprender. Eu espero que eu consiga ler e consiga escrever também. Nada é impossível quando a gente quer.

Depois do grupo de reabilitação, Letícia pediu para aprender informática, e, depois de quatro meses, pediu para aprender o braille. No início da leitura, achou fácil identificar os pontos. Memorizou todas as letras. Letícia faltou bastante e, talvez por não praticar em casa, identifica os pontos, mas não se lembra de várias letras. Na verdade, ela não confia que seja a letra que pensa, e isso foi constatado na filmagem. Em 25 de junho de 2013, Letícia foi filmada lendo. Ela leu os pontos e disse primeiro que não sabia, que estava difícil, mas depois falou a letra quando indagada. Letícia melhorou na leitura. Começou a ler trechos de texto, mas diz confundir-se com a linha de baixo; diz sentir muitos pontos, mas lê uma linha e meia. Lê todas as palavras de uma lista. No último atendimento de 2013, Letícia disse não praticar em casa porque não tem ninguém que possa acompanhá-la para dizer se

está lendo certo. Ela está lendo bem, embora devagar, mas parece estar insegura. Diz que em 2014 vai se dedicar mais. Ultimamente Letícia está lendo melhor, não está tão insegura na leitura.

5.2.5 Elton

Elton aborda a importância do braille e cita que aprendê-lo é como voltar à escola, ou seja, reaprender a ler e a escrever. “O braille acho que é uma forma de você voltar a estudar; é como se você voltasse para a escola novamente [e aprendesse] tudo de novo só com o tato da mão.”

Elton diz implicitamente que aprender o braille é ser alfabetizado de novo, mas, assim como os outros entrevistados que disseram a mesma coisa, ele também já conhece a função da escrita.

Elton quis aprender o braille para fins de comunicação. Não gosta de ler e diz que só lê o necessário. “Então... para poder ler, se comunicar, pra [...] estar mais inteirado no mundo.”

Elton pensava que o braille fosse bastante difícil, mas depois que começou a aprender achou mais fácil do que pensava. Também fala sobre o braille no dia a dia e de sua expectativa.

Ah eu imaginei que fosse bastante difícil, nossa! Mas depois que eu comecei a fazer, achei mais fácil um pouco. Ainda se perde um pouco, mas a gente chega lá. Hoje em dia tem bastante coisa em braille. Os remédios, já tem nas caixas... então é bom você aprender. Eu quero aprender mais e mais. Amanhã e depois, eu quero conseguir ler um livro, alguma coisa, distrair a cabeça um pouco.

Elton conta que sua grande dificuldade está na memorização dos pontos.

A dificuldade é só de memorizar mesmo. E os benefícios você vai poder ver, vai poder ler, ler um jornal, ler alguma coisa. Você não fica tão dependente, você não precisa de uma pessoa para ler pra você, apesar de não ter muitas coisas em braille hoje em dia.

Elton iniciou o aprendizado do braille em 6 de maio de 2013; teve dificuldade em memorizar os pontos das letras. Ele não pratica em casa. Elton identifica bem os pontos, mas não se lembra de várias letras. Elton está lendo até duas linhas de texto. Lê devagar, identifica bem os pontos, mas ainda não se lembra de várias letras. Ainda não pratica em casa. Disse que vai começar a praticar em casa, pois a namorada vai ajudá-lo.

5.2.6 Juca

Juca diz que quis aprender o braille para ajudar nas atividades, como ler um cardápio, por exemplo. “Acho que vai me ajudar em várias utilidades, ir ao banheiro se tiver...”.

Juca fala sobre o que pensava do braille antes de conhecê-lo e sobre sua expectativa.

Eu não tinha muita noção. Eu achava que era mais complicado, mas não é tão complicado assim. Se você prestar atenção, dá para você memorizar bastante coisa. É o que eu falei: vai me ajudar em bastante coisa, eu acho. Ainda pretendo viajar; no aeroporto eu fiquei sabendo que tem bastante coisa em braille, metrô...

Juca aborda a importância do braille no seu dia a dia, embora não pretenda voltar mais aos estudos. Acredita que a leitura braille o ajudará no aspecto social. Conta que sua dificuldade é a memorização.

Não sinto muita dificuldade, mas eu me perco. A primeira linha está... Insisti na primeira linha e agora eu estou insistindo na segunda, essa é a dificuldade. Agora, os benefícios... vai me ajudar na hora que eu for num hotel, num restaurante... tem que ajudar.

Juca fala o que pensa sobre o braille. Ele diz:

O braille, para mim, está um pouco complicado, porque, por enquanto, eu ainda estou cru [...] estou só decorando as letras e tal, mas na hora de escrever... Mas eu acredito que vá ajudar bastante. Eu só fico pensando na hora em que for escrever, que tem que escrever de trás pra frente [da direita para a esquerda]. Eu fico

pensando na minha mão esquerda; se eu tivesse a mão esquerda para digitar [escrever] eu não estava preocupado com isso [Juca é canhoto].

Juca iniciou o aprendizado do braille em 29 de abril de 2013. Ele pratica em casa. Foi bem na memorização dos pontos das letras. Foi bem na leitura de palavras e disse não ser um “bicho de sete cabeças”. Conseguiu ler os pontos, achou que não fosse conseguir. Juca comprou um baralho adaptado e teve dúvidas no braille. Sua dúvida consistia no sinal de letra maiúscula, que não reconheceu. Na verdade, não reconheceu porque ainda não havia sido ensinado. Em razão de sua dúvida, foi-lhe ensinado. Estava com dificuldade para memorizar as letras “f” e “p”, mas disse que o baralho adaptado ajudou-o. Lê bem, embora tenha dificuldade em identificar alguns pontos. Juca melhorou a identificação dos pontos, mas se esquece de algumas letras. Disse não ter tido dificuldade na leitura que fez em casa, nas férias. Na filmagem realizada em 19 de agosto de 2013, Juca foi observado no processo de memorização das letras. Juca memorizou todas as letras com exceção do “h”, “s” e “p”. Em outro momento, quando solicitadas letras aleatórias, Juca não se lembrou das letras “f”, “h” e “j”; demorou para lembrar-se das letras “o” e “v”. Na verdade, Juca está com dificuldade em memorizar o “h”. Ele ainda pensa nas letras da 1ª série para fazer as letras da 2ª e 3ª séries.

5.2.7 Cecília

Cecília fala sobre a importância do braille em sua vida.

Olha eu acho assim: é bom, eu acho que vale a pena, porque você desenvolve sua leitura. E para minha vida [...], eu acho que vai ser muito bom, apesar de que eu acho [...] bem difícil. Você tem que ter muita persistência, mas eu acho que está legal. Eu gosto.

Cecília conta que soube do braille por meio do médico oftalmologista. Ele a encaminhou para o serviço de reabilitação. Uma amiga também já conhecia o serviço e a acompanhou. Cecília resolveu aprender o braille para tornar-se mais independente.

Porque eu quero ficar mais independente, sabe, assim, poder fazer minhas coisas sem ficar dependendo do V. [marido]. Então, se Deus quiser, ainda eu chego lá. Eu quero fazer minhas coisas, assim, poder ler alguma coisa, poder ver... Se eu quero ver um número de telefone, conseguir. Então o que eu quero é isso, independência. Como eu já falei, os benefícios é assim para você poder se libertar, ler, você ver você se... Você poder se virar sozinha em vários lugares, em várias coisas; em leitura, você pega alguma coisa e [...] consegue [ler por si mesma]. Resolve. Não precisa depender de pedir pra alguém vir ver para você.

Cecília conta que era uma pessoa independente antes da perda visual e que quer resgatar essa independência. Ela acredita que o braille lhe proporcionará isso. Cecília fala de suas dificuldades na aprendizagem do braille.

As dificuldades, ah porque é uma coisa muito nova para mim. Foi tudo muito diferente. Eu nunca tinha pensado em precisar usar o braille, então, [...] para mim foi diferente, foi... [...] Está sendo difícil por esse motivo. Quando acontece de perder a visão como eu, assim, [...] muito de repente, então eu não estava preparada para isso, então foi uma coisa... Está sendo bem difícil para mim o braille, mas eu vou conseguir, eu vou chegar lá.

Quinze dias depois de iniciar o aprendizado do braille, Cecília comentou que é difícil. Suas dificuldades estão ligadas à memorização; só não teve dificuldades na memorização das pontuações. Ela não costuma praticar em casa. Nas eleições de 2012, Cecília perguntou se poderia votar sozinha. Foi explicado que há a escrita braille e áudio nas urnas eletrônicas. Ela pediu para praticar o braille em uma urna eletrônica. Foi feita uma urna eletrônica adaptada e ela praticou. Logo após esse episódio, Cecília trouxe um livro infantil em tinta e braille que seu neto havia lhe trazido e pedido para ela ler. Ela quis fazer a leitura desse livro. Estava lendo até uma linha a cada atendimento. Por motivo de doença, precisou se ausentar por um período. No primeiro semestre de 2014, quando retornou, quis aprender também informática. No retorno da entrevista, complementou que realmente o que ela pretende com o aprendizado do braille é não ser tão dependente; na verdade, quer resgatar sua independência.

5.2.8 Jeane

Jeane fala sobre a importância do braille em sua vida.

O braille, agora que eu comecei a aprender, nossa, eu estou muito feliz! Quero muito aprender mesmo, porque tenho certeza de que vai me ajudar muito. Foi uma solução que, sei lá, apareceu assim. Nossa! Tenho certeza de que vai me ajudar muito, porque como eu não consigo ver a escrita...

Jeane fala que encontra o braille nos lugares que frequenta.

Sim, em restaurantes, no banco, quando vou às vezes com a minha irmã ou com alguém... assim... eu vejo escrito. Agora que eu estou aprendendo, eu tento ler, caixinha de remédio, mas antes não, antes eu só via e nem ligava. Agora tudo que eu [encontrar] em braille vou fazer o possível para tentar ler.

Jeane perdeu a visão recentemente. Ela nasceu com um problema visual e a perda foi progressiva. Ela está no início da aprendizagem do braille e, apesar de dizer que é difícil, já está lendo frases. Uma vez ela disse que estava ansiosa por aprender para escrever um diário. Quando diz que o braille vai ajudá-la bastante porque ela não vê a escrita em tinta, reconhece sua importância. Jeane fala das dificuldades no aprendizado.

As dificuldades? [...] Não sei te explicar... assim, sei lá... junta um pouquinho de dificuldade, um pouquinho de desânimo, sei lá. Às vezes a gente quer desistir porque tem bastante dificuldade, mas acho que dificuldade, dificuldade, não tem muito, porque a gente precisa, quer muito aprender. Então dificuldade eu não achei [tanta] assim não.

Jeane conta o que pensava sobre o braille quando começou a aprendê-lo.

Eu achava que era muito difícil porque eu passava o dedo naquelas bolinhas, eu achava... Nossa! Eu nunca vou conseguir ler. Nossa! O que eu vou fazer? Porque eu não conseguia ler a escrita; achava que eu nunca ia conseguir ler em braille. Então

achava que seria muito difícil, mas agora que eu comecei a aprender, vi que não é tão difícil [como] eu imaginava.

Jeane conta o que pensa sobre o braille depois que aprendeu. Ela já lê. “Sim, eu estou achando bom; é mais fácil do que eu imaginava porque eu pensava que seria muito difícil.” Ela ainda não aprendeu a escrita. “Eu acho que a escrita já é mais difícil. Se for para eu ler um livro, não sei se eu vou conseguir, mas a escrita eu acho que é mais difícil”.

Jeane memorizou rapidamente os pontos das letras e começou a ler palavras. Ela acha difícil ler, mas está lendo bem. Ela disse que o que mais gosta na reabilitação é a informática e o braille. Ela acha que a informática é tudo de bom, e com o braille ela vai poder escrever um diário, assim ninguém vai ler. Na filmagem realizada em 24 de junho de 2013, Jeane leu a data e algumas palavras. Na leitura da data, teve dificuldade em ler o ano, pois primeiro achou as linhas muito próximas e depois estava lendo o número 1 como zero e não entendia. A leitura foi feita bem devagar. Jeane fala várias vezes “ai que difícil”, mas lê. No final, pergunto o que achou da leitura e ela diz que achou mais ou menos, mas ela leu a folha inteira. Jeane começou a ler trechos de texto. Apesar de ainda dizer que é difícil ler, lê bem.

Ao final de cada entrevista, indagou-se aos sujeitos se queriam dizer algo mais, algo que talvez tivessem esquecido ou se gostariam de falar mais sobre algum assunto abordado. Alguns complementaram, dentre eles, Jeane, e o que ela abordou achamos pertinente relatar.

Eu gostaria de falar que é muito difícil para a gente porque algumas pessoas entendem o problema que a gente tem: a deficiência; outras já não, eu acho que na escola... Assim... Até eu desisti por causa disso, por ter colegas que não aceitam o jeito que a gente é, mas seria bom se todo mundo aceitasse, se todo mundo respeitasse a deficiência que o outro tem e assim... Ter o braille... Depois que eu aprender, e se eu voltar a estudar, eu penso mesmo em estudar e ter um bom futuro, mas eu acho que se eu não aprendesse o braille eu não teria vontade de estudar nunca mais.

Jeane traz um importante tema que é a inserção social. Ela se sentiu rejeitada pelos colegas. Algo que o adolescente tem como primordial é a amizade, é sentir-se

aceito pelo grupo. Jeane não compareceu aos atendimentos do mês de outubro de 2013 a fevereiro de 2014. Ela retornou no dia 24 de março de 2014 e disse que estava praticando a leitura em casa porque assim negociou com a mãe. Foi constatado que está lendo bem. Jeane não compareceu aos atendimentos desde então.

5.2.9 Fabíola

Fabíola fala sobre a importância do braille em sua vida.

Eu, no começo, não queria aprender, porque eu pensava que era só para as pessoas que tinham a perda total. Depois, eu fui percebendo que vai ser preciso para mim e eu vou ter que aprender, se eu quiser trabalhar, se eu quiser fazer alguma coisa. Eu comecei a aprender, não por ser uma coisa de gosto, [porque] eu quero aprender, mas sim porque eu vou precisar e eu vou ter que aprender. Os professores lá da minha escola sempre falaram para eu fazer que seria bom para mim e eu nunca dei valor a isso porque realmente nunca gostei de braille. E depois eu parei para pensar e percebi que, se eu não fizer, mais para frente eu posso precisar e perder uma oportunidade por não ter o braille.

Fabíola explica que nunca gostou do braille porque achava que não fosse precisar dele. Ela nasceu com um problema visual e a perda da visão foi progressiva. Ela perdeu a visão recentemente. Embora esteja aprendendo o braille há pouco mais de um ano, já está lendo livros e está na fase de aprendizagem da escrita. Ela quer fazer faculdade e trabalhar. Embora pareça que Fabíola tenha negado o braille por dizer que pensava que só pessoas com perda total da visão deviam aprendê-lo, seu projeto de vida levou-a a compreender sua importância. Fabíola pratica bastante em casa, lê todo o material que leva para casa, e agora está lendo livros; acaba de ler um livro e já começa outro. No momento da entrevista, Fabíola diz que quando teve contato com o braille achou-o difícil – e continua achando.

Continua sendo difícil porque aqui com você eu consigo ler as palavras e em casa é complicado. Eu não sei o que é que acontece, mas em casa fica difícil. As folhas que

você me manda, eu leio algumas palavras, depois eu leio as outras e eu não consigo entender. Eu não sei o quê que é.

A maior dificuldade de Fabíola é não conseguir ler em casa.

Bom, dificuldade é mais isso, eu tentar ler em casa e ser complicado. Facilidade, eu não sei se seria bem a palavra, mas é uma coisa que vai me dar um retorno, assim, futuramente, porque se eu for fazer uma faculdade, for trabalhar, ou eu vou ter que usar o recurso auditivo, ou eu vou precisar do braille, então eu treino [pratica] mais para isso mesmo.

Ela não sabe dizer o que pensa sobre o processo de aprendizado do braille mais para frente. “Eu acho que... Não sei se vai ser lento ou rápido porque depende da gente, de mim principalmente, mas eu espero que seja bom.”

Quanto a ser dificultoso ou não ela também não sabe dizer. Fabíola memorizou rapidamente os pontos das letras e começou a ler palavras. Está lendo bem, esqueceu-se apenas de duas letras, mas identificou os pontos. Na filmagem realizada no dia 24 de junho de 2013, Fabíola leu a data e algumas palavras. Na leitura da data, teve dificuldade com o dia e o ano, pois disse não ter memorizado ainda os números. Fabíola quis fazer a atividade escutando uma música com fone de ouvido. A leitura foi feita bem devagar. No final, ao ser questionada sobre o que achou da leitura, ela disse que achou fácil. Leu a folha inteira. Fabíola começou a ler trechos de texto; leu bem e rapidamente. Ela sempre pratica em casa. Fabíola passou rapidamente da leitura de trecho para página inteira. Às vezes, não se lembra de alguma letra. Não tem dificuldade com letras acentuadas. Fabíola pediu para ler um livro em braille, embora eu ainda não tivesse trabalhado o livro com ela. Aceitei, e ela escolheu levar a Bíblia para casa. Falei que talvez tivesse dificuldade na leitura de um livro, inclusive por não ter sido trabalhado, e pedi que me desse retorno na semana seguinte. Ela o devolveu porque teve dificuldade para ler e quis escolher outro livro, que começou a ler no atendimento e depois levou para casa. Disse não ter tido dificuldade na leitura desse segundo livro. Leu 21 páginas em casa. Trouxe o livro para continuar lendo no atendimento. Esqueceu-se de duas letras acentuadas, mas identificou os pontos. Ainda na leitura desse livro, ela perguntou sobre os sinais de aspas e parênteses e uma letra acentuada. Fabíola

solicitou uma lista de palavras em espanhol e português com nomes das partes do corpo humano. Ela está lendo bem. Fabíola terminou de ler o livro, devolveu-o, e levou outro para casa. Uma semana depois, solicitou o segundo volume do livro. Fabíola iniciou a escrita na reglete; às vezes não dá espaço e às vezes escreve alguma letra errada. Levou uma reglete e um punção para casa a fim de praticar nas férias de janeiro de 2014. Também levou para casa dez partes/volumes de um livro em braille que contém 16 partes/volumes. Já havia lido três partes/volumes. Fabíola escreveu 29 páginas na reglete durante as férias e leu as dez partes/volumes. Disse que não teve dificuldade na escrita. Inicialmente confundia-se com as letras espelhadas (“e”, “i”, “j”, “h”), mas logo pegou o jeito. Do início de quando começou a aprender o braille até esse momento da escrita na reglete foram nove meses. Fabíola, estudante, conta que faz as provas oralmente ou em companhia de algum colega, fora da sala, e que uma professora deixa-a fazer em casa. “Então, nas provas tem uma professora que confia bastante em mim. Ela me deixa levar a prova e fazer em casa. É só ela; e tem outros professores que [permitem que] eu faça fora da sala, com colega, ou fazem prova oral”.

Fabíola diz que em sala de aula ela usa o computador que ganhou há pouco tempo. Na escola de Fabíola ainda não há equipamentos/recursos para que possa utilizar no seu dia a dia. Fabíola está lendo bem; faz tempo que não traz mais dúvidas. Ela gosta de ler, não para, começa e termina a leitura de um volume, devolve e leva outro. Também está praticando a escrita, tanto na reglete – faz em casa e me traz seus textos –, como na máquina de escrever durante os atendimentos. Também faz pesquisas na internet sobre textos em espanhol e leva para casa os textos em braille.

5.2.10 Antonia

Antonia conta que ela e seu marido fizeram um financiamento de um imóvel e que na hora de assinar o documento ela pensou que seria bom se fosse em braille.

Por enquanto eu não encontrei nenhuma coisa assim com braille. Até nós estávamos fazendo o financiamento... Você lembra que nós falamos? Aí no dia em que nós assinamos os papéis eu estava pensando... Já pensou se essas folhas fossem tudo em braille (risos)? Seria, sei lá, diferente, eu poderia ler, mas parece que por

enquanto não está tendo. Eu já ouvi falar que tem nas caixas de remédio. Eu não prestei atenção ainda nas caixinhas de remédio, que jeito que é o braille. Até a minha sobrinha, o menino dela é um rapazinho, ele fez a carteira dele de trabalho, sabe, aí tem umas folhas lá com umas letras escritas assim... Daí ele falou para mim: "Oh, tia, é escrito em braille". Só que aí eu peguei para ver e não era braille, era tipo aquele alto relevo, daí eu falei que não tem nada a ver com o braille (risos), é letra alto relevo porque se fosse em braille era diferente.

O que Antonia gostaria é que tudo o que faz no seu dia a dia com relação à leitura e a escrita fosse em braille. Antonia mora em uma cidade do interior de outro estado e provavelmente não haja nada em braille lá, mas demonstra a importância e o interesse em ler. Antonia fala sobre suas dificuldades no aprendizado do braille.

Eu estou tendo umas dificuldades nas letras acentuadas e, às vezes, nas pontuações. A leitura, às vezes, é mais fácil porque que nem o til tem palavra que a gente lê e mais fácil. Para escrever é mais difícil. Às vezes eu leio e não consigo lembrar o que eu já li.

Antonia comparece ao atendimento uma vez por mês, pois mora muito longe. Apesar disso, seu aprendizado foi rápido, pois ela sempre pratica em casa, com exceção do período em que sua filha nasceu. Ela cumpriu a licença maternidade e nesse período ficou sem praticar em virtude dos cuidados com a filha. Antonia memorizou rapidamente os pontos das letras. No dia em que foram ensinadas a 3ª série e as pontuações, ela trouxe um material adaptado para prática da cebra braille, feita por ela e seu marido, com isopor e tampinha de garrafa de refrigerante. Ela utilizou esse material adaptado para praticar em casa. No atendimento, ela não errou nenhuma letra. Antonia passou rapidamente da leitura de palavras à leitura de trechos de textos. Em sete meses de aprendizado, comparecendo uma vez por mês, Antonia começou a ler livros. Foi trabalhada a leitura do livro. Ela o levou para ler em casa e também quis levar um livro infantil, por ter poucas páginas. Antonia preferiu começar a ler o livro infantil em casa. Quando retornou, disse ter lido o livro quase inteiro, faltando apenas a última página. Disse ter tido algumas dificuldades, mas não as anotou e não se lembrava delas. Disse que talvez a maior dificuldade fosse com o tato. Disse que não teve tempo para ler o outro livro. Na leitura realizada durante o atendimento, não teve problema com o tato. Antonia comentou que

achava que o braille fossem letras em alto relevo, e quando teve contato, achou difícil, mas agora diz que já não é. Disse que o ruim é que não há material para ler em braille. Antonia começou a escrever na reglete e na máquina de escrever braille 11 meses depois de iniciar o aprendizado, lembrando que ela comparece uma vez por mês. Depois de dois atendimentos, Antonia levou para casa uma reglete e um punção para praticar. Antonia está escrevendo bem na reglete e também está lendo bem. Ela diz que tem dificuldade nas letras acentuadas e nas pontuações. Foi feito material sobre letras acentuadas e pontuações para ajudá-la. Na filmagem realizada em 9 de agosto de 2013, Antonia foi filmada escrevendo na reglete. Após três meses de prática, desde seu início, Antonia escreveu bem, apesar de ter dito que não havia praticado em casa. Ela não esqueceu os pontos nem as letras, e também que a escrita é feita da direita para a esquerda. Antonia solicitou trabalhar as letras acentuadas. Isso foi trabalhado. Também foi desenvolvido um material – lista de palavras com letras acentuadas – para ela levar para casa. Antonia está lendo um livro e, no retorno, em maio de 2014, trouxe uma dúvida na leitura da letra “a” com crase. Quando falei que era a letra “a” com crase, ela disse que eu não havia colocado na lista feita anteriormente. Constatei que, de fato, eu não havia colocado palavra com crase na lista. Antonia disse não ter praticado a escrita em casa. Foi trabalhada a escrita na reglete. Ela começou a escrever como se lê, ou seja, da esquerda para direita. Alertei-a sobre isso e ela disse ter esquecido e passou a escrever da direita para a esquerda. Escreveu uma frase sem erros. Conversamos sobre a reglete positiva (que se escreve da esquerda para a direita). No próximo atendimento iniciaremos a escrita na reglete positiva.

5.2.11 Janete

Janete fala sobre a importância do braille, pois ela estudou até a segunda série do primário, hoje ensino fundamental.

Para mim está sendo muito importante, porque as chances que eu estou tendo aqui para eu retornar a aprender um pouco mais do que eu já tinha... Eu andava meio perdida, então para mim é muito importante. É a parte mais importante de todas as atividades que eu estou fazendo aqui. Todas são importantes, mas o braille é mais.

Janete conta o que pensava sobre o braille antes de o conhecer. “Eu achava... [pausa] Eu não tinha noção do que era, eu achava... Achava que ia ser mais difícil, apesar de que não tem ninguém que dá uma força em casa”.

Janete conta por que decidiu aprender o braille.

Para mim... Está me ajudando bastante e tenho certeza de que vai me ajudar, assim, escrever meu nome, escrever alguma coisa. Quando eu perdi a visão, achei que “pronto, agora minhas chances acabaram”. Aprender um pouco mais, pegar alguma coisa e fazer, pegar alguma coisa e ler, mas tendo ajuda aqui... Ontem mesmo, em casa, eu sozinha tentei fazer, tentei escrever um pouco, tentei fazer conta. Quando eu estava na escola, o que eu mais gostava era de matemática... Uns tempos atrás [em casa] eles ficavam lá fazendo conta no lápis e eu fazia a conta de cabeça e dava certinho. Então eu penso assim: os dois são importantes [a leitura e a escrita]; os dois não, os três: ler, escrever e fazer conta.

Janete aborda a importância do braille para a comunicação quando diz que tentou escrever um pouco, tentou fazer contas, mostrando o quanto a leitura e a escrita são importantes na vida da pessoa; mostra isso também quando diz que estudou até a segunda série e agora, com o braille, pode aprender um pouco mais. “A dificuldade é a memorização. Eu vou praticar mais, forçando a me ajudar na memória”.

Janete teve dificuldade na memorização dos pontos das letras. Demorou, mas memorizou as letras do alfabeto. Percebeu-se que, quando pratica em casa, há uma melhora de uma semana para a outra; mas quando não pratica, principalmente se fica mais de uma semana sem praticar, esquece todas as letras, ou quase todas. Conforme o estudo vai acontecendo, algumas letras vão ficando na memória. A filha de Janete acompanhou um atendimento para aprender e ajudar a mãe a praticar em casa. Foi muito bom, pois ela melhorou bastante. Estudamos todas as letras e ela se lembrou de todas, sem errar. Uma semana depois não foi tão bem quanto na semana anterior, mas, após algumas tentativas, ela se lembrou. Quase um mês depois, começamos a praticar a leitura de palavras, pois foi muito bem na memorização das letras e lembrou-se de todas. Na leitura de palavras, teve dificuldade em identificar os pontos. Duas semanas depois, estava identificando-os, mas teve dificuldade para lembrar-se das letras. Foram trabalhadas duas palavras.

Em outro momento de leitura de palavras, ela teve dificuldade no tato, mas identificou os pontos, embora não tenha se lembrado das letras. Outra filha de Janete acompanhou o atendimento para ajudá-la a praticar em casa. Janete identifica os pontos, mas não se lembra das letras. Teve dificuldade em juntar as sílabas. Em conversa com Janete, ela disse que tem dificuldade e não dá para praticar em casa porque não tem quem a ajude. Nesse mesmo dia ela disse que se emocionou com a cena da novela *Amor à vida*, na qual o personagem César acorda e descobre que está cego, pois foi o que aconteceu com ela. No retorno após as férias, foi trabalhada a memorização dos pontos das letras e ela se lembrou de quase a metade das letras do alfabeto. Em outro dia, a neta de Janete acompanhou-a em um atendimento para ajudá-la em casa. Janete já memorizou algumas letras, mas não outras. Na filmagem realizada em 14 de junho de 2013, Janete estava no processo de memorização das letras. Algumas foram lembradas imediatamente, outras, após algumas tentativas. Janete conta que nos lugares que frequenta no seu dia a dia não se depara com o braille. Atualmente ela está praticando a leitura de palavras. Ela identifica bem os pontos, tem dificuldade com algumas letras, mas está melhorando. Ainda tem dificuldade de juntar as sílabas, mas também está começando a melhorar.

5.2.12 Daniel

Daniel fala sobre a importância do braille na sua vida:

Eu acho legal, interessante. Eu acho que é um modo de a gente se comunicar, até da gente viver no dia a dia, porque, normalmente, tudo hoje em dia tem braille. Se você vai na farmácia, tem braille no remédio [na caixa], você vai comprar um produto de beleza, um produto de limpeza, tem braille. Eu acho que é assim, é tudo para nós... É tudo o braille.

Daniel fala o que o fez optar por aprender o braille.

Curiosidade (risos). Eu tinha curiosidade em aprender o braille porque eu pensava que era uma coisa, assim, de outro mundo. Na hora em que comecei a pegar o

braille, vi que era superinteressante, superlegal, sabe... aí eu me desempenhei a aprender o braille.

A perda visual de Daniel é recente e ele está aprendendo o braille há pouco tempo. Ele tem baixa visão e tem dificuldade para ler escrita em tinta, por isso necessita do braille. A escola onde Daniel estuda contratou um professor para trabalhar o braille com ele, mas foi apenas por três meses. Daniel já está lendo trechos de textos e começou a ler um livro, embora tenha relutado um pouco. Também começou a escrever após quatro meses do início do aprendizado. Daniel aborda a importância do braille para a comunicação e para facilitar o dia a dia. Para ele, aprender o braille foi um desafio. Daniel memorizou rapidamente os pontos das letras e não teve dificuldade na leitura de palavras. Acha que não é difícil, mas é preciso praticar. Ele passou rapidamente da leitura de palavras para leitura de frases e trechos de texto. Daniel pratica em casa, além de trabalhar o braille com o professor da escola. Ele começou a ler livro. Lê devagar, mas está lendo bem. Começou também a escrever na reglete. Levou uma reglete e um punção para praticar em casa. Disse que o professor contratado pela escola está trabalhando com ele com a máquina de escrever braille. Daniel disse não ter praticado a escrita na reglete nas férias de janeiro de 2014. Ele está escrevendo bem na reglete. Errou apenas uma letra, não porque não sabe, mas porque errou na hora de fazer os pontos. Daniel tem dificuldade em memorizar as letras acentuadas. Sendo estudante, conta que faz as provas oralmente. “Tudo oralmente, tudo oral, prova, o professor quer tomar a prova, me chama num canto e toma a prova oral. Eu sento bem perto da cadeira dele para escutar direito a explicação; bem de frente com ele, assim”.

Daniel conta que não usa nenhum recurso em sala de aula a não ser o caderno com pauta grossa. Ele anota alguma coisa. O que entende, escreve. No final do ano chegaram equipamentos na escola para o uso de Daniel: máquina de escrever braille, reglete, punção, computador etc. Atualmente, está utilizando a reglete, a máquina de escrever e o computador. Entre a reglete e a máquina de escrever ele diz preferir a máquina de escrever. Daniel foi atendido pelo professor de braille apenas por três meses, mas considero que esse acompanhamento e a prática de leitura e escrita em casa o ajudaram no aprendizado.

5.2.13 Observações adicionais

Um fato que merece ser destacado é a questão do tato, algo importantíssimo na leitura do braille e que não foi mencionado como problema pelos entrevistados.

Batista, baseada em estudos anteriores de Laplane e Batista (2003) sobre a preocupação de professores quanto à aprendizagem de alunos cegos em razão da ausência de recursos necessários para a aprendizagem, bem como nos estudos de Ochaita e Rosa (1995) sobre a questão do tato para o cego e Ferrell (1996), sobre a cegueira e a visão, conclui que

O tato constitui um sistema sensorial que tem determinadas características e que permite captar diferentes propriedades dos objetos, tais como temperatura, textura, forma e relações espaciais. Essa captação tem caráter sequencial e funciona a curta distância, correspondendo ao alcance da mão. Ao mesmo tempo, difere da visão, que permite a obtenção da informação simultânea e a distância. [...] O tato constitui-se em recurso valioso no ensino de alunos cegos. Entretanto, não pode ser visto como substituto da visão, nem pensado de forma independente dos processos cognitivos envolvidos na apropriação de conhecimentos. (BATISTA, 2005, p. 13).

A autora explica que não se pode subestimar o caráter sequencial, pois, considerando a visão, na música, no filme, no teatro e no texto longo “não há perdas ou dificuldades” por ser apresentado sequencialmente. Outro equívoco ao considerar a visão é confundir o

papel da percepção visual global com o papel dos processos mentais superiores na compreensão de conceitos, pois a criança vidente não conhece um objeto apenas por ver o objeto, mas sim por integrar dados sensoriais e explicações verbais. (BATISTA, 2005, p. 13).

Nas entrevistas, alguns relataram terem dificuldade no tato, mas estão lendo bem. O que se percebe nos atendimentos do ensino do braille é que há uma dificuldade inicial na identificação dos pontos. A maioria dos alunos acha difícil e diz

que os pontos estão muito próximos, dificultando a leitura; mas, no decorrer dos atendimentos, ensino e prática, essa dificuldade desaparece.

Achamos pertinente dizer que em minha trajetória de ensino do braille, dos alunos com cegueira adquirida em razão de retinopatia diabética, apenas um não conseguiu ler por causa do tato comprometido; todos os outros estão lendo, embora ainda estejam no processo de aprendizagem. Acompanhei esse adulto que perdeu a visão aos 45 anos de idade. Seu tato é comprometido pelo diabetes. Ele mora em outra cidade e, em virtude de alguns problemas de transporte, deixou de frequentar a instituição. Na época, estava aprendendo informática. De vez em quando ele entra em contato comigo, pois está lutando para que seja criado um núcleo de atendimento para pessoas cegas em sua cidade. Recentemente, perguntei-lhe sobre a leitura e escrita braille. Ele relatou que sempre pega o calendário (confeccionado na instituição Dorina Nowill) para ler, mas tem dificuldade com os livros, apesar de tentar. Ele disse que escreve, mas sente que falta alguma coisa, pois não adianta nada escrever e não ler o que escreveu. Ele pediu uma reglete emprestada e, quando veio buscá-la, apresentei-lhe a reglete positiva, com a qual se escreve da esquerda para a direita e o relevo dos pontos é um pouco maior e distante, facilitando a leitura de pessoas com pouca sensibilidade no tato. Ele gostou e interessou-se em utilizar essa reglete. Apesar de ter o tato comprometido pelo diabetes, ele não desistiu e sempre tenta fazer leituras.

Constatamos que a palavra, a relação social, é o fundamental no aprendizado da leitura e escrita braille. Conforme Vigotski, a compensação sociopsicológica é

As relações entre os órgãos dos sentidos equiparam-se diretamente com as relações entre os órgãos pares; o tato e a audição, aparentemente, compensam diretamente a visão diminuída, como o rim saudável compensa o doente; o que é menos orgânico compensa-se mecanicamente com o que é mais orgânico, mas este salto através de todas as instâncias sociopsicológicas continua confuso quanto ao que estimula a audição e a pele a realizarem a compensação: na verdade, o declínio da visão não afeta as atividades vitais necessárias. A prática e a ciência há muito já desmascararam a improcedência dessa teoria. Uma pesquisa baseada em fatos demonstrou que, na criança cega não ocorre um aumento automático do tato ou da audição em razão da falta de

visão (BÜRKLEN, 1924). Pelo contrário, a visão em si não é substituída, mas as dificuldades que surgem por sua falta são solucionadas pelo desenvolvimento da superestrutura psíquica. Assim, temos a opinião sobre a memória elevada, a atenção aumentada e as capacidades articulatórias dos cegos. Precisamente neste aspecto, Petzeld A., autor do melhor trabalho sobre a psicologia dos cegos, percebe o recurso fundamental da supercompensação (PETZELD, 1925). O mais característico da personalidade do cego – supõe ele – é a capacidade de assimilar a experiência social dos videntes com o auxílio da linguagem. H. Grizbach demonstrou que o dogma da substituição dos sentidos não resistiu às críticas e “o cego tem estado tão próximo da sociedade dos videntes, como tem estado distante de sua teoria do substituto”. (VYGOTSKY, 1989, p. 30-31, tradução nossa).

Podemos considerar que outra hipótese para o fato de a pessoa com cegueira adquirida não querer aprender o braille seja a questão da noção tátil espacial. Como vimos, houve, ou ainda há dificuldades no dimensionamento entre pontos, entre letras, entre palavras e entre linhas, e este talvez seja o motivo de as pessoas desistirem de aprender o braille. Embora não conheçamos nenhum caso concreto, já ouvimos alguns sujeitos entrevistados dizerem que conheceram pessoas que afirmaram ter começado a aprender o braille, mas que desistiram por achá-lo difícil.

Depois de todos esses relatos sobre dificuldades e/ou benefícios na aprendizagem do braille, constatamos que praticar é essencial, principalmente durante a aprendizagem. Quando isso não ocorre, a tendência ao esquecimento e os problemas na identificação dos pontos é maior. No caso de Daniel, que trabalhou por alguns meses com dois professores, o aprendizado foi bem mais rápido. Naturalmente, seu interesse deve ser levado em consideração.

Nowill (1996) conta que, em 1939, sua madrinha a levou ao Instituto Padre Chico para aprender o sistema braille. Naquela época, em plena guerra, não havia livros em braille, apenas os vindos da Europa. O primeiro livro em braille que leu foi o de Helen Keller. Irmã Vicência, que lhe ensinara o sistema braille, disse-lhe este era o único em braille, em língua francesa.

Constatamos, nos relatos dos adolescentes, que, durante seus estudos, não há material e nem equipamentos para que eles possam fazer suas atividades

escolares e as provas são orais. O caso de Daniel é uma exceção: a escola contratou um professor e, no final do ano passado, chegaram equipamentos extras para seu uso; porém as provas continuam sendo orais.

Embora cinco dos entrevistados já leiam livros, constatamos um interesse especial de dois entrevistados nesta atividade: um adulto e uma adolescente. Ambos já leram vários livros. Não pararam de ler desde que começaram e demonstram o quanto a leitura tem sido boa para eles, tanto pelo prazer em ter um livro nas mãos quanto pelo processo de escrita. Eles querem escrever.

Falar sobre a leitura remete-nos ao interesse de estudo. Nas entrevistas, os sujeitos foram indagados sobre suas expectativas quanto aos estudos. A seguir, apresentamos as falas dos sujeitos adultos entrevistados quanto à expectativa de retornarem aos estudos. Quanto aos adolescentes, todos pretendem continuar a estudar.

Parece que agora eu não tenho vontade mais não. O que eu queria mesmo eu já consegui. Agora o que eu quero mais é aprender o braille. Porque eu conseguindo ler em braille, escrever em braille, já ajuda bem. Porque, para [eu] enfrentar uma sala de aula é bem complicado. O que eu achava mais difícil não era tanto a gente não enxergar, é as pessoas entender. A gente sabe, porque tinha professora que não entendia a gente. Eu era lenta para copiar; elas não esperavam. Elas iam lá e apagavam o quadro e eu ficava tão nervosa com isso... Eu gostava de levar as coisas tudo certinho. Daí ela apagava e ficava faltando matéria e eu ficava nervosa. Eu pensava: “[Assim] não tem jeito, porque de que adianta eu vir aqui e meu caderno ficar pela metade?” Depois, para estudar para a prova ia ser difícil. Só que essa minha irmã copiava tudo e daí eu pegava e copiava dela para eu terminar. Mas eu não achava certo isso; eu achava que eu mesma tinha que copiar ali. Só que com sacrifício eu fiz. (Antonia, 39 anos).

Por que não? Sabe por quê? Porque eu acho que está tudo muito difícil. Então, no momento, eu não penso. Pode ser até que um dia eu ainda venha a pensar [nisso], mas no momento, não. (Cecília, 65 anos).

Olha, não sei ainda. Ainda não sei. (Elton, 29 anos).

Não sei se eu quero voltar a estudar. Por enquanto não passa pela minha mente, não. (Fabrício, 41 anos).

Voltar a estudar... Acho que não. No meu pensamento, o que eu estou aprendendo aqui [braille], acho que para mim está sendo uma boa, e é o suficiente. (Janete, 67 anos).

Estudar eu não tenho mais cabeça. A vida ensina mais do que a escola, então... Estudar, eu não pretendo, não. Fazer um curso profissional pode até ser, mas estudo... fazer um colegial, não. (Juca, 50 anos).

Na verdade, eu até gostaria de voltar a estudar, mas é mais difícil agora; é mais complicado. Eu sempre tive vontade de fazer curso de enfermagem. Era o que eu pensava em fazer. Então, para mim, é mais difícil agora. Se tiver alguma oportunidade de estudar, sim. (Letícia, 33 anos).

Eu creio que preciso me aperfeiçoar mais na escrita. Por isso pretendo voltar a estudar. (Geraldo, 48 anos).

Quando eu estiver melhor [de saúde], eu quero voltar a estudar para não ficar parada. Gostaria de voltar [a estudar] para estar de novo em sociedade. Quando a gente se aposenta, principalmente por invalidez, a impressão que os outros têm é que não podemos fazer mais nada. Quero voltar a estudar para me sentir bem, mostrar que ainda eu posso. Quando prestei um concurso há alguns anos atrás, apesar de ter necessitado de um leitor, o fato de eu ter sido aprovada, para mim, foi uma vitória. Eu ainda posso. (Eleonora, 41 anos).

Nenhum dos entrevistados disse taxativamente que não gostaria de voltar a estudar; nem Antonia, que nos relata que foi uma experiência complicada enfrentar uma sala de aula porque as pessoas não entendem as necessidades da pessoa com deficiência visual. Aliás, esse relato mostra-nos uma questão importante a ser pensada, que é a formação dos professores.

Nesses relatos sobre a expectativa de estudos, constatou-se a importância da reflexão sobre a educação de pessoas cegas, inclusive as que perderam a visão na juventude ou na fase adulta (quer estejam estudando, pretendam voltar a estudar ou mesmo não queiram mais). Saber ler e escrever em braille é ter autonomia e

independência. É por meio desse sistema que a pessoa cega se apropria da leitura e da escrita.

A seguir, destacamos os principais pontos dos depoimentos relativos à avaliação da aprendizagem do braille:

- todos os entrevistados optaram por aprender a leitura e a escrita braille;
- existem diferenças de aceitação da cegueira que podem interferir diretamente no processo de aprendizagem do braille;
- atualmente, todos estão lendo em braille, com uma exceção, que está na fase da memorização e leitura de palavra, mas ainda não lê a palavra toda;
- dos doze entrevistados, cinco já escrevem, sendo que um deles gosta de escrever histórias e poemas;
- aqueles que encontram espaço para praticar o braille em outros contextos (em casa, por exemplo) aprendem mais rapidamente;
- aprender o braille trouxe benefícios pessoais e sociais;
- os que estão em uma fase de leitura mais avançada pesquisam na internet e levam o material impresso em braille.

O fato de todos os entrevistados terem optado por aprender o braille, seja por gostarem de ler, seja pelo desafio, seja pela curiosidade, ou mesmo por outro motivo, demonstra a busca por uma melhoria na qualidade de vida.

Para Vigotski, o signo é apropriado pelo sujeito em sua significação. O signo transforma minha ação e a do outro. O braille é um instrumento que incorpora o signo; assim, o braille transforma minha ação e a do outro.

Nem todos os entrevistados aceitaram a cegueira; esse processo é de cada um. Isso pode interferir no processo de aprendizagem da leitura e escrita braille, tornando-o lento, mas o fato de darem continuidade e relatarem a importância de aprender demonstra que buscam uma mudança.

Conhecer suas dificuldades e benefícios sobre o braille, isto é, o que pensam sujeitos com cegueira adquirida, é uma forma crítica de se pensar a educação.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É fato que há muitas contribuições de diferentes teorias psicológicas que ajudam a compreender como se dá o conhecimento, mas consideramos que a teoria histórico-cultural ajuda a entender o funcionamento das funções psicológicas superiores e olhar para as possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem de pessoas com cegueira adquirida.

Concluimos que o braille é importantíssimo, tanto para pessoas cegas congênitas como para pessoas com cegueira adquirida. É por meio da leitura e escrita braille que a pessoa cega tem acesso à ortografia; eles propiciam uma continuidade do conhecimento da língua. É por meio da leitura braille que a pessoa cega tem acesso à informação em catálogos, cardápios, embalagens etc. Assim, o braille propicia um ganho de comunicação e instrumental.

Nas observações realizadas durante o atendimento do ensino do braille e das anotações no diário de campo, constatou-se que as dificuldades relatadas durante as entrevistas apareceram, mas são dificuldades que muitos deles já superaram; outros provavelmente ainda superarão. Os sujeitos que já leem e escrevem relataram que tiveram dificuldades, mas que estas também foram superadas a seu tempo.

Concluimos que a superação das dificuldades para dominar o sistema braille requer uma grande dedicação e esforço do cego. É por isso que ele precisa superar a perda da visão, aceitar a nova situação, e então encontrar um novo caminho. Não é fácil, mas possível e gratificante. Todos os entrevistados optaram por aprender a leitura e a escrita braille; também constatamos que alguns deles ainda não aceitaram a cegueira. Percebemos que isso pode interferir nas atividades de reabilitação, no caso, o aprendizado do braille, tornando o processo mais lento.

Saber ler significa mais que ler palavras; significa ler ideias. Saber escrever significa mais que escrever palavras, significa escrever ideias. Isso implica uma atividade do cérebro no qual acontecem sinapses que ajudam a formar o pensamento. Portanto, a aquisição da escrita tem um papel enorme nas funções psicológicas superiores.

No caso do braille, o ato de escrever é mais fácil, no sentido de ser mais rápido do que a leitura, porque para ler é preciso memorizar o alfabeto, letras acentuadas, pontuações, sinais etc. e é preciso praticar a leitura por conta do tato e isso leva mais tempo que o ato de escrever. Mas é claro que como já foi dito, o escrever é mais difícil porque engloba não só o ato de escrever, mas escrever ideias.

Os depoimentos únicos de cada sujeito pesquisado, sem importar se estão no início do aprendizado ou se já leem e escrevem em braille, bem como a observação e identificação das dificuldades durante o aprendizado do sistema, sugerem que é possível aprender o braille e que o domínio da leitura e da escrita tem a ver com empoderamento. Isso significa desenvolver um sentimento de pertença em que o indivíduo se percebe dentro de um espaço urbano ou social e se sente um ser importante nesse espaço. Portanto, sentir-se pertencente dentro de um espaço é ter consciência do que é cidadania; é ir à luta pelo direito à leitura e escrita braille, ao lazer e à cultura.

Os depoimentos mostram-nos que o contato com o outro que também tem deficiência visual é relevante, principalmente no processo de enfrentamento da cegueira. Embora tanto o enfrentamento quanto a aceitação da cegueira sejam peculiares na fase adulta e na juventude, o contato com o outro com deficiência visual é essencial. Nesse sentido, a reabilitação torna-se importante para a qualidade de vida da pessoa com deficiência. É a possibilidade de a pessoa com deficiência ter autonomia e independência.

Concluimos que quando a cegueira acontece na fase da adolescência e, principalmente, na fase adulta, a inserção social fica comprometida. Geralmente estes indivíduos isolam-se ou não se sentem bem em sair e relacionar-se com os outros; às vezes os outros não sabem lidar com a deficiência e afastam-se. Quando participam da reabilitação, começam a sair, a relacionar-se, a lutar por direitos à educação, lazer e cultura. O aprendizado da leitura e escrita braille, para muitos dos entrevistados, foi um desafio, pois achavam que era difícil e que não iriam aprender, mas, conforme o aprendizado acontece, conscientizam-se de que é possível e aprender algo que se pensou impossível é gratificante. Embora os entrevistados passem, ou tenham passado, por dificuldades durante o processo de aprendizagem da leitura e escrita braille, seus depoimentos comprovam os benefícios pessoais e sociais.

Constatamos que há uma lacuna em termos de atendimento à saúde e condições de vida da população. Além do direito à educação e ao trabalho, os depoimentos alertam para a questão do direito à saúde.

Em relação às condições de vida da população, os depoimentos ajudam a compreender uma série de benefícios do braille e uma série de problemas sociais. Revelam a falta de recursos, por exemplo, na escola, bem como a falta de políticas públicas. Junto com a perda da visão estas pessoas perderam outras coisas, como o trabalho, a independência, a capacidade de dirigir, a possibilidade de ler, a facilidade de locomoção, e adquiriram forte sentimento de incapacidade, medo de não serem mais aceitas pelos outros, medo de não conseguirem realizar certas tarefas domésticas, vergonha de usar bengala, e precisam de atendimento psicológico. As políticas públicas deveriam atender a essas necessidades (acessibilidade, prevenção, cuidados médicos, disponibilizar recursos etc.). A importância do braille para essas pessoas é notória, tanto para os que gostam de ler como para os que não gostam, pois sabem que, se precisarem ou quiserem, terão o domínio da leitura.

O baralho em braille foi para o Juca mais que instrumental, possibilitou à ele o contato social e ir à luta por direitos como cidadão.

É pertinente trazer os desdobramentos do aprendizado do braille para três dos sujeitos que participaram desta pesquisa. Juca realizou o evento do jogo de baralho e eu fui como convidada. Ele conseguiu patrocínio de algumas empresas, dentre elas a da prefeitura de sua cidade, que colaborou com os troféus e medalhas, e do dono de um espaço de quadras e cantina, onde foi realizado o evento. Em cada mesa de jogo havia duas duplas de jogadores em um total de 24 pessoas. Confesso que me emocionei por ele ter planejado e realizado algo importante para ele, e também por ter sido homenageada por ele. Além de falar ao microfone o quanto a aprendizagem do braille foi importante para ele, pois permitiu-lhe voltar a jogar baralho, recebi uma placa de homenagem.

Daniel, estudante, começou a ensinar braille para uma colega com deficiência visual e atualmente está ensinando a classe toda. Foi convidado a ensinar outro adolescente com deficiência visual em outra escola.

Geraldo, cujo sonho é publicar seus textos, terá seu sonho realizado, pois consegui patrocínio e serei organizadora do livro. Ele sempre gostou de ler, mas não escrevia histórias e poemas antes da perda visual. Podemos dizer que o braille despertou o interesse de Geraldo pela escrita.

Recentemente, liguei para a mãe de Fabíola e, quando terminamos a conversa, ela me disse que há algum tempo queria me ligar para agradecer, pois havia percebido uma mudança em sua filha, que ela está mais feliz, levando os livros em braille a todos lugares a que vai. Quando vai ao médico e espera ser atendida, por exemplo, fica lendo e nem percebe o tempo passar. A mãe de Fabíola atribui essa mudança ao aprendizado da leitura e escrita braille. Concluimos que o braille transformou Fabíola e todos à sua volta.

Mais uma vez constatamos a importância do braille nesses desdobramentos do aprender a leitura e escrita, pois há uma transformação de si mesmo e da sociedade.

Nos depoimentos ficou claro que é preciso pensar a educação de pessoas com cegueira adquirida, pois a dor da perda e a aceitação podem representar um processo longo, que pode interferir no processo de aprendizagem da leitura e escrita braille.

Compreender os sentimentos vividos por cegos com cegueira adquirida poderá ajudar na construção de políticas públicas que auxiliem o professor a atender às peculiaridades educacionais deste grupo de alunos, garantindo o acesso aos recursos necessários para seu pleno desenvolvimento, bem como ajudar a construção de políticas públicas quanto à produção de livros e materiais em braille.

REFERÊNCIAS

ABREU, E. M. A. C. et al. **Braille!?** O que é isso? São Paulo: Fundação Dorina Nowill, 2008.

AMADO, J.; FERREIRA, M. de M. **Usos & abusos da história oral**. 8. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

AS BORBOLETAS DE ZAGORSK. Direção: Ann Paul. Produção de: Michael Dean. Narração: Michael Dean. Roteiro: Michael Dean. Grã-Bretanha: BBC TV, 1992. Vídeo VHS.

BATISTA, C. G. Formação de conceitos em crianças cegas: questões teóricas e implicações educacionais. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 21, n. 1, p. 7-15, jan.-abr. 2005.

BATISTA, R. D.; MONTEIRO, M. I. B. O braille e o material digitalizado no processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita de alunos cegos. In: MONTEIRO, M. I. B.; FREITAS, A. P. de; CAMARGO, E. A. A. (Orgs.). **Relações de ensino na perspectiva inclusiva: alunos e professores no contexto escolar**. Araraquara: Junqueira e Marin, 2014. p. 278-305.

BERGER, J. Um relato suplementar sobre a vida e a educação de Helen Keller. In: KELLER, H. **A história da minha vida**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2008.

BITTENCOURT, Z. Z. L. C. et al. Retinopatia diabética e a deficiência visual entre pacientes de programa de reabilitação. **Revista Brasileira de Oftalmologia**, v. 70, n. 6, 2011.

BOAS, L. L. V. **Compreensão textual de alunos cegos com o domínio do braille**. 2010. Dissertação (Mestrado em Psicologia Cognitiva) – Universidade Federal de Pernambuco. Recife, Pernambuco.

BOAS, L. L. V. et al. Desempenho do processamento auditivo temporal em uma população de cegos. **Brazilian Journal of Otorhinolaryngology**, São Paulo, v. 77, n. 4, 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1808-86942011000400015&script=sci_arttext&tlng=pt Acesso em: 13 jun. 2014.

BONILHA, F. F. G. **Leitura musical na ponta dos dedos:** caminhos e desafios do ensino de musicografia braille na perspectiva de alunos e professores. 2006. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo.

BONILHA, F. F. G. **Do toque ao som:** o ensino da musicografia braille como um caminho para a educação musical inclusiva. 2010. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo.

BONILHA, F. F. G. Tocar para tocar: lendo partituras em braille. **Correio Popular**. 12 dez. 2013. Disponível em: <http://correio.rac.com.br/_conteudo/2013/12/capa/projetos_correio/e_braille/ponto_de_vista/132750-tocar-para-tocar-lendo-partituras-em-braille.html>. Acesso em: 24 fev. 2014.

BOSI, E. **Memória e sociedade:** lembranças de velhos. 7. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

BRASIL. Lei n. 10573, de 30 de outubro de 2003. Institui a Política Nacional do Livro. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.753.htm>. Acesso em: 7 out. 2014.

BRASIL. Decreto n. 5296, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis n. 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 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 dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm>. Acesso em: 7 out. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Grafia braille para a língua portuguesa**. Brasília: Seesp, 2006a. (Elaboração: CERQUEIRA, J. B. et al.).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Normas técnicas para a produção de textos em Braille**. Brasília: Seesp, 2006b. (Elaboração: LEMOS, E. R. et al.).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Estenografia braille para a língua portuguesa**. Brasília: Seesp, 2006c. (Elaboração de Cerqueira, J. B. et al.)

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Tradução e adaptação de J. B. CERQUEIRA, R. F. C. OLIVEIRA e M. da G. de S. ALMEIDA. **Código matemático unificado para a língua portuguesa**. Brasília: Seesp, 2006d.

BRASIL. Decreto n. 7.084, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre os programas de material didático e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7084.htm>. Acesso em: 7 out. 2014.

BRASIL. Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2011a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm>. Acesso em: 7 out. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Grafia química braille para uso no Brasil**. 2. ed. Brasília: Secadi, 2011b. (Elaboração de RAPOSO, P. N. et al.)

BRITO, D. C. S. de. A orientação profissional como instrumento reabilitador de pacientes portadores de doenças crônicas e deficiências adquiridas. **Psicologia em Revista**, v. 15, n. 1, 2009, p. 106.

BRUNO, M. G.; MOTA, M. G. B. da (Coords.). **Programa de capacitação de recursos humanos do ensino fundamental: deficiência visual**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 2001. (Série Atualidades Pedagógicas, v. 2, n. 4).

CAIADO, K. R. M. **Aluno deficiente visual na escola: lembranças e depoimentos**. 2. ed. Campinas: Autores Associados/PUC, 2006.

CAIADO, K. R. M.; GARCIA, R. M. C. Apresentação. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 28, n. 75, ago. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622014000200153&lng=pt&nrm=iso&tlng=en>. Acesso em: 15 mai. 2014.

CAVALLO, G.; CHARTIER, R. **História da leitura no mundo ocidental, 1.** São Paulo: Ática, 1998.

CAVALLO, G.; CHARTIER, R. **História da leitura no mundo ocidental, 2.** São Paulo: Ática, 1999.

CERQUEIRA, J. B. Louis Braille: o benfeitor da humanidade. **Revista Benjamin Constant**, Edição Especial 02, out. 2009a. Disponível em: <www.ibc.gov.br/nucleus/index.php?cetid=4&itemid=10196>. Acesso em: nov. 2013.

CERQUEIRA, J. B. O legado de Louis Braille. **Revista Benjamin Constant**, Edição Especial 02, out. 2009b. Disponível em: <www.ibc.gov.br/nucleus/index.php?cetid=4&itemid=10196>. Acesso em: nov. 2013.

CERQUEIRA, J. B. A casa natal de Louis Braille. **Revista Benjamin Constant**, Edição Especial 02, out. 2009c. Disponível em: <www.ibc.gov.br/nucleus/index.php?cetid=4&itemid=10196>. Acesso em: nov. 2013.

CERQUEIRA, J. B.; PINHEIRO, C. R. G.; FERREIRA, E. de M. B. O Instituto Benjamin Constant e o sistema braille. **Revista Benjamin Constant**, Edição Especial 02, out. 2009. Disponível em: <www.ibc.gov.br/nucleus/index.php?cetid=4&itemid=10196>. Acesso em: nov. 2013.

CHARMEUX, E. **Aprender a ler: vencendo o fracasso.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

CHARTIER, R. **A aventura do livro: do leitor ao navegador.** São Paulo: Unesp, 1999.

DUARTE, N. **A individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo.** Campinas: Autores Associados, 1993.

DUARTE, N. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski.** Campinas: Autores Associados, 2007.

DUARTE, N. Vigotski e a pedagogia histórico-crítica: a questão do desenvolvimento psíquico. **Nuances: Estudos Sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 24, n. 1, p. 19-29, jan.-abr. 2013.

FERNANDES, N.; LANÇA, C. C. Retinopatia diabética: do diagnóstico à intervenção reabilitacional. In: WORKSHOP DA ESCOLA SUPERIOR DE TECNOLOGIA DA

SAÚDE DE LISBOA, 2013, Lisboa. Disponível em: <http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/2566/1/Retinopatia%20diab%C3%A9tica_do%20diagn%C3%B3stico%20%C3%A0%20interven%C3%A7%C3%A3o%20reabilitacional.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2014.

FERRELL, K. A. Your child's development. In: HOLBROOK, M. C. (Org.). **Children with visual impairments: A parents' guide**. Bethesda: Woodbine House, 1996. p. 73-96.

GARCIA, G. L. C. de M. **Estudos sobre alguns fatores associados ao uso do sistema braille**. 1998. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Unesp. Marília, São Paulo.

GARCIA, V. G. **Pessoas com deficiência e o mercado de trabalho: histórico e contexto contemporâneo**. 2010. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Econômico) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo.

GERALDI, J. W. Convívio paradoxal com o ensino da leitura e escrita. **Caderno de Estudos Linguísticos**, Campinas, n. 31, p. 127-143, jul.-dez. 1996.

GÓES, M. C. R. Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural. In: OLIVEIRA, M. K. de; SOUZA, D. T. R.; REGO, T. C. (Orgs.). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002.

HILDEBRANDT, A.C. et al. **Grafia braille para informática**. Brasília: MEC/Seesp, 2004.

KASTRUP, V. O lado de dentro da experiência: atenção a si mesmo e produção de subjetividade numa oficina de cerâmica para pessoas com deficiência visual. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 28, n. 1. p. 186, 2008.

KELLER, H. **A história da minha vida**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2008.

KLEIMAN, A. B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Campinas: Cefiel/IEL/Unicamp, 2005.

KOVÁCS. M. J. Deficiência adquirida e qualidade de vida: possibilidades de intervenção psicológica. In: MASINI, E. A. F. S. et al. (Orgs.). **Deficiência: alternativas de intervenção**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

LANG, A. B. da S. G.; CAMPOS, M. S. de S.; DEMARTINI, Z. de B. F. História oral: antiga preocupação do Ceru. In: LANG, A. B. da S. G. et al. **História oral e pesquisa sociológica**: a experiência do Ceru. São Paulo: Humanitas, 1998.

LAPLANE, A. L. F.; BATISTA, C. G. Um estudo das concepções de professores de ensino fundamental e médio sobre a aquisição de conceitos, aprendizagem e deficiência visual [Resumo]. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 1., CICLO DE ESTUDOS SOBRE DEFICIÊNCIA MENTAL, 9., 2003, São Carlos. **Anais...** São Carlos: s.ed., 2003. p. 14-15.

LURIA, A. R. **O homem com um mundo estilhaçado**. Petrópolis: Vozes, 2008.

MARSIGLIA, A. C. G. A prática pedagógica na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. In: MARSIGLIA, A. C. G. (Org.). **Pedagogia histórico-crítica**: 30 anos. Campinas: Autores Associados, 2011.

MARSIGLIA, A. C. G. O tema da diversidade na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. In: MARSIGLIA, A. C. G.; BATISTA, E. L. (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica**: desafios e perspectivas para uma educação transformadora. Campinas: Autores Associados, 2012.

MARTINEZ, A. B. C. **Ensino de ortografia e sistema braille**: estudo de caso. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, Bahia.

MARTINS, L. M. Pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural. In: MARSIGLIA, A. C. G. (Org.). **Pedagogia histórico-crítica**: 30 anos. Campinas: Autores Associados, 2011.

MEIHY, J. C. S. B. **Manual de história oral**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1998.

MONTALEMBERT, H. de. **Um outro olhar**. Rio de Janeiro: Sextante, 2011.

MORTATTI, M. do R. L. **Educação e letramento**. São Paulo: Unesp, 2004.

MOTA, M. G. B. da. (Coord.). **Novo manual internacional de musicografia braille**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 2004. (Elaboração União Mundial de Cegos, subcomitê de Musicografia Braille)

NICOLAIEWSKY, C. de A. **Segmentação lexical na produção textual infantil em braille**. 2008. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

NOVAES-PINTO, R. do C. Cérebro, linguagem e funcionamento cognitivo na perspectiva sócio-histórico-cultural: inferências a partir do estudo das afasias. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 47, n. 1, p. 55-64, jan.-mar. 2012. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/9858/7421>>.

Acesso em: 9 jan. 2014.

NOWILL, D. ... **E eu venci assim mesmo**. São Paulo: Totalidade, 1996.

OCHAITA, E.; ROSA, A. Percepção, ação e conhecimento nas crianças cegas. In: COLL, C.; PALÁCIOS, J.; MARCHESI, A. (Orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação**. Tradução de M. A. G. Domingues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. p. 183-197.

OLIVEIRA, M. K. Escolarização e organização do pensamento. **Revista Brasileira de Educação**, v. 3, p. 97-102, set.-dez. 1996.

OLIVEIRA, N. L. de. Saiba por que a maioria dos cegos não usa braille. **Livro Acessível Universal**. s.d. Disponível em: <<http://www.livroacessivel.org/a-maioria-das-pessoas-cegas-nao-le-braille.php>>. Acesso em: ago. 2013.

PETIT, M. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. São Paulo: Editora 34, 2008.

PETIT, M. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. São Paulo: Editora 34, 2009.

PINO, A. Técnica e semiótica na era da informática. **Contrapontos**, Itajaí, v. 3, n. 2, p. 283-296, mai.-ago. 2003.

PINO, A. A psicologia concreta de Vigotski: implicações para a educação. In: PLACCO, V. M. N. de S. (Org.). **Psicologia & educação: revendo contribuições**. São Paulo: Educ/Fapesp, 2007. p. 33-64.

POLLAK, M. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5 n. 10, p. 200-212, 1992.

PORTELLI, A. O que faz a história oral diferente. **Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História do Departamento de História da PUC - SP**, São Paulo, n. 14, p. 1-279, fev. 1997.

RESENDE FILHO, J. B. M. de et al. avaliação do nível de conhecimento dos alunos do ensino médio da cidade de João Pessoa com deficiência visual sobre as grafias química e matemática braille. **Revista Educação Especial**, v. 26, n. 46, p. 367, 2013.

ROCHA, H.; RIBEIRO-GONÇALVES, E. (Orgs.). **Ensaio sobre a problemática da cegueira: prevenção, recuperação, reabilitação**. Belo Horizonte: Fundação Hilton Rocha, 1987. p. 21-48.

SÁ, E. D. de. A insustentável leveza do braille. In: SIMPÓSIO SOBRE O SISTEMA BRAILLE, 1., 2001, Salvador. **Anais...** Disponível em: <<http://saci.org.br/index.php?modulo=akemi¶metro=11117>>. Acesso em: 23 jan. 2013.

SANTOS, F. D. dos. **A aceitação e o enfrentamento da cegueira na fase adulta**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação. **Grafia braille para a língua portuguesa**. Brasília: MEC/Seesp, 2002.

SAVIANI, D. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 32. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 7 ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

SCALCON, S. **À procura da unidade psicopedagógica: articulando a psicologia histórico-cultural com a pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2002.

SCATOLIM, R. L. **A comunicação de embalagem de produtos alimentícios para deficientes visuais**. 2008. Dissertação (Mestrado em Desenho Industrial) – Universidade Estadual Paulista, Bauru, São Paulo.

SILVA, L. M. da. Entre a voz e o texto: subjetividade nas leituras para cegos. **Leitura: Teoria & Prática**, ano 27, n. 52, jun. 2009.

SILVEIRA, M. J.; SEQUEIRA, A. A saúde mental na inserção social da pessoa com cegueira adquirida. **Análise Psicológica**, v. 20, n. 3, p. 449-470, 2002.

SIMSON, O. R. de M. von. Trocas fecundas e percursos de memória. In: SANTHIAGO, R.; MAGALHÃES, V. B. de. (Orgs.). **Depois da utopia: a história oral em seu tempo**. São Paulo: Letra e Voz/ Fapesp, 2013.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOUSA, J. B. **Aspectos comunicativos da percepção tátil: a escrita em relevo como mecanismo semiótico da cultura**. 2004. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, São Paulo.

SOUSA, J. B. O que percebemos quando não vemos? Relato de experiência. **Fractal, Revista de Psicologia**, v. 21, n. 1, Rio de Janeiro, jan.-abr. 2009. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1984-02922009000100014>>. Acesso em: 5 set. 2012.

TEIXEIRA, A. M.; GUIMARÃES, L. Vida revirada: deficiência adquirida na fase adulta produtiva. **Mal-Estar e Subjetividade**, v. 6, n. 1, p. 182, 2006.

TORRES, E. F.; MAZZONI, A. A.; MELLO, A. G. de. Nem toda pessoa cega lê em Braille, nem toda pessoa surda se comunica em línguas de sinais. **Educação e Pesquisa**, v. 33, n. 2, p. 369-385, mai. 2007.

VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. **Vygotsky: uma síntese**. São Paulo: Loyola, 1991.

VIGOTSKI, L. S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011.

VYGOTSKY, L. S. **Fundamentos de defectología**. LaHabana: Pueblo y Educacion, 1989. (Obras Completas, tomo 5).

VYGOTSKY, L. S. **Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores**. Madrid: Visor, 1995. (Obras Escogidas, tomo 3).

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WERNER, J. **Saúde & educação: desenvolvimento e aprendizagem do aluno**. Rio de Janeiro: Gryphus, 2005.

WERNER, J.; ALVES, J. E. S. Desenvolvimento e aprendizagem da criança. **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano**, São Paulo, v. 3, p. 99-127, jan./jun., 1993.

ANEXO A - O SISTEMA BRAILLE

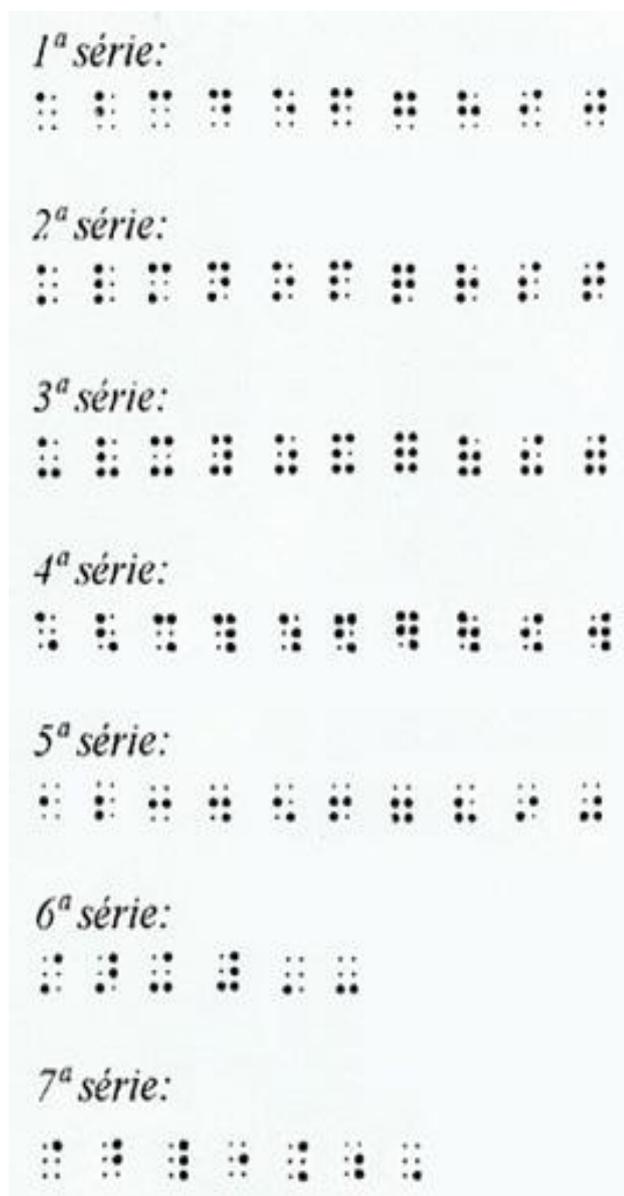


Figura 2 - As 63 combinações do Sistema Braille distribuídas sistematicamente por sete séries

Fonte: Imagem retirada do *site* do Instituto Benjamin Constant

A primeira série é a base para a 2ª, 3ª e 4ª séries, e também serve como modelo para a 5ª série.

A segunda série é representada pelos mesmos pontos da primeira série e acrescenta-se o ponto 3.

A terceira série é representada pelos mesmos pontos da primeira série e acrescenta-se o ponto 3 e 6.

A quarta série é representada pelos mesmos pontos da primeira série e acrescenta-se o ponto 6.

A quinta série é representada por sinais inferiores e reproduz a primeira série.

A 1ª, 2ª, 3ª, 4ª e 5ª séries constam de dez sinais cada uma.

A sexta série representa apenas seis sinais.

A sétima série representa apenas sete sinais da coluna da direita.

As séries são assim representadas por letras (alfabeto), o c com cedilha, letras acentuadas, pontuações, sinais e números.

Os números são representados por um sinal (pontos 3, 4, 5, 6) e os pontos da 1ª série.

A primeira série é a base para a 2ª, 3ª e 4ª séries, e também serve como modelo para a 5ª série.

A segunda série é representada pelos mesmos pontos da primeira série e acrescenta-se o ponto 3.

A terceira série é representada pelos mesmos pontos da primeira série e acrescenta-se o ponto 3 e 6.

A quarta série é representada pelos mesmos pontos da primeira série e acrescenta-se o ponto 6.

A quinta série é representada por sinais inferiores, e reproduz a primeira série.

A 1ª, 2ª, 3ª, 4ª e 5ª séries constam de 10 sinais cada uma.

A sexta série representa apenas seis sinais.

A sétima série representa apenas sete sinais da coluna da direita.

As séries são assim representadas por letras (alfabeto), o c com cedilha, letras acentuadas, pontuações, sinais e números.

Os números são representados por um sinal (pontos 3, 4, 5, 6) e os pontos da 1ª série.