

Identities, investimento e comunidades imaginadas de aprendizes de Braille

Identities, investment and imagined communities of Braille learners

Girlane, FLORINDO (IFB)¹
Mariney, CONCEIÇÃO (UNB)²

RESUMO

À medida em que nossas salas de aula se tornam cada vez mais inclusivas, observa-se um crescente e necessário interesse em relação às minorias e àqueles que não têm acesso aos recursos materiais e sociais necessários à participação efetiva na comunidade social. Este artigo tem como objetivo discutir identidades (HALL, 2006), investimento e comunidades imaginadas (NORTON, 2000) de alunos de Braille, por meio da análise de suas narrativas a respeito dos motivos que os levaram a procurar a formação em Braille. Procuramos investigar as relações entre a motivação dos alunos e suas identidades. Buscando alcançar esse objetivo, analisamos narrativas escritas de sete alunos participantes de um curso de formação em Braille oferecido pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília. Os resultados apontam o investimento dos alunos para aprender Braille, com base em seus desejos de participação em comunidades imaginadas, revelando marcas identitárias dos participantes, assim como a busca pela formação continuada em suas carreiras.

Palavras-Chave: Identidades, Investimento, Comunidades Imaginadas

ABSTRACT

As classrooms become increasingly inclusive, there is growing concern about minorities and people who are often marginalized and denied equal access to social material resources which promote full participation in communities. This article aims at discussing identities (HALL, 2006), investment and imagined communities (NORTON, 2000) of Braille students through written narratives about their reasons for studying Braille. We seek to understand the relations between the students' motivation and their identities. In order to attain this objective we analyze written narratives of seven students who joined a Braille course at the Federal Institute of Brasília. Results suggest learners' investment to learning Braille, given their hopes for participation in imagined communities, thus revealing aspects of the students' identities and hopes for ongoing development in their careers.

Keywords: *Identities, Investment, Imagined Communities*

¹Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, Brasília, Distrito Federal, Brasil. Departamento de Ensino, Pesquisa e Extensão; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9501-9542>; gmfflorindo@gmail.com

²Universidade de Brasília, Brasília, Distrito Federal, Brasil. Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0989-0137>; marineydf@gmail.com

1. Introdução

Identities são fenômenos construídos a partir da diferença, produzidos na interação, tendo como base aquilo que o outro é ou não é. É a partir das relações sociais e dos sentidos que se produzem nas interações que se criam as marcas identitárias e diferenças que se instauram simbolicamente (BOHN, 2005). Norton (2000) define identities como a forma como uma pessoa compreende sua relação com o mundo, como essa relação é construída ao longo do tempo e do espaço e, ainda, como a pessoa entende suas possibilidades futuras. A autora destaca que, tendo em vista as relações de desigualdade a que estão submetidos os sujeitos, as características que podem 'definir' os sujeitos em relação à aprendizagem são socialmente construídas em contextos de relações desiguais de poder, mudando segundo o tempo e o espaço e, possivelmente, coexistindo contraditoriamente em um mesmo sujeito (NORTON, 2000).

A deficiência visual não significa apenas a ausência ou alteração do uso da visão, mas também uma reorganização orgânica e psicológica. Não se trata, portanto, de um defeito, mas de outra condição e capacidades (VYGOTSKY, 1997). O sistema Braille constitui uma forma singular de corporificar a escrita visual em escrita tátil. Por meio da escrita em relevo, o acesso à literatura, à arte, à comunicação, sistemas estes que corporificam coisas em texto, torna-se possível ao cego. Como destaca Belarmino (2004, p. 110), o sistema Braille é “esse grandioso sistema corporificador de escrita visual em escrita tátil”. Foi a partir da disseminação dessa possibilidade de escrita não visual que a comunidade de pessoas com cegueira pôde se apropriar dos letramentos como práticas plurais situadas em seus contextos e experiências.

Este artigo tem como objetivo discutir identities, investimento e comunidades imaginadas (NORTON, 2000) de alunos de um curso de formação em Braille. Procuramos investigar, por meio da análise de narrativas escritas, os motivos que levaram os participantes de um curso de Braille a buscarem essa formação, assim como identificar possíveis relações entre marcas identitárias dos aprendizes e sua motivação em relação ao curso. Para tanto, traçamos, inicialmente, algumas considerações acerca dos construtos identities, investimento e comunidades imaginadas, segundo Norton (2000) e Hall (2006), percorrendo, na sequência, a respeito da deficiência visual e da escrita tátil. Apresentamos, então, a metodologia do estudo e a discussão dos dados gerados, passando às considerações finais acerca do trabalho.

2. Identities, investimento e comunidades imaginadas

Neste estudo, a concepção de identities que adotamos está baseada em Hall (2006). Dessa

forma, não compreendemos identidades como um fenômeno inato, mas construído e (re)construído por processos inconscientes de socialização. Como destaca Hall (2006) observamos, na pós-modernidade, uma descontinuidade do eu, um momento em que grandes identidades sociais coletivas, como classe, raça, nação ou gênero passam a não mais ser capazes de oferecer qualquer estabilidade social. Assim, para o autor, a pesquisa em identidades deve buscar responder a perguntas como “quem somos” e “quem podemos nos tornar”.

No contexto de ensino e aprendizagem de línguas, Norton (2000) nos apresenta o conceito de investimento como um construto para além da motivação, envolvendo questões como a interação professor-aluno, as identidades e sua dedicação e esforço no processo de aprendizagem. A autora enfatiza o quanto, como professores, deixamos de interpelar as múltiplas subjetividades em sala de aula, ignorando, muitas vezes, aspectos como os interesses, identidades e motivações de nossos alunos.

Em suas discussões acerca do tema identidades, Norton (2000) confere destaque ao conceito de comunidades imaginadas. Conforme a autora, as noções de imaginação estão diretamente ligadas aos processos de aprendizagem e ao investimento que os aprendizes fazem para pertencer a determinadas comunidades nas quais desejam estar inseridos. A pesquisa em identidades deve conferir especial atenção às comunidades imaginadas às quais os indivíduos desejam pertencer, já que o investimento está diretamente ligado às escolhas e aos comportamentos para pertencer a essas comunidades. De acordo com Norton (2000), o conceito de identidades está ainda intimamente ligado a uma busca por segurança e desejo de filiação e reconhecimento, e deve ser concebido como a forma como compreendemos nossa relação com o mundo, assim como nossas possibilidades futuras. Nessa perspectiva, na pesquisa em identidades é, também, imprescindível indagarmos não apenas a respeito de quem somos, mas também a respeito do que podemos fazer e quem podemos nos tornar (NORTON, 2016).

Nesta pesquisa, abordamos o tema identidades em um contexto envolvendo a formação de profissionais que deem voz ao sujeito cingido pela condição da cegueira, para que ele mesmo possa exibir a sua fala tátil, uma fala corporal e simbólica, que se estrutura a partir do detalhe, da proximidade, do toque, da cinestesia (BELARMINO, 2009).

3. Considerações acerca da deficiência visual e da escrita tátil

Desenvolvido em 1824 pelo jovem cego Louis Braille, aluno do Instituto Francês para Cegos, o sistema Braille de leitura e escrita baseou-se na combinação de seis pontos em alto-relevo, distribuídos em duas colunas verticais e constitui 63 combinações. Com esse sistema, foi possível à pessoa cega ter acesso à química, à música, aos códigos matemáticos, ou seja, foi possível interagir com o mundo letrado, a partir do domínio de um sistema de leitura e escrita. O Braille é mundialmente utilizado como

sistema de leitura e escrita da pessoa cega, sendo um instrumento de inclusão e acessibilidade em todo o mundo, ou seja, uma condição que permite ao cego a interação com o mundo que o cerca.

Embora o cego se ressinta de limitações biológicas, segundo a perspectiva de Vygotsky (1997), ele é um sujeito social e psicologicamente pleno, já que, pela palavra, pode se situar no mundo. A interação do cego com o meio ambiente é cheia de conflitos, mas, segundo o autor, é por meio desses conflitos que o sujeito cego encontra superação.

Quando tratamos do contexto de vivência e interação da pessoa cega, estamos tratando de um contexto não hegemônico, ou seja, de um contexto de ausência da visualidade. O ato de ver se dá na interação olho-estímulo-cérebro, o que constitui a visão, o sentido que possibilita a percepção de cores, de distância, de figura e fundo. Já o reconhecimento do mundo para um pessoa cega congênita é feito, principalmente, por imagens táteis. É necessário tocar para que determinado objeto tenha significado. Não se trata, portanto, de o sujeito cego suprir, de alguma forma, o sentido da visão. O que ocorre é uma elaboração de novas formas de utilização dos demais sentidos, chamados de sentidos remanescentes.

Sacks (1995), em “O Antropólogo em Marte”, afirma que o ato de enxergar está ligado diretamente à sensação visual e nós, que possuímos a totalidade dos sentidos, fazemos todas as correlações entre eles e criamos um mundo visível de objetos, conceitos e sentidos visuais. Como destaca o autor, “passamos a vida aprendendo a ver. O mundo não nos é dado: construímos nosso mundo através de experiência, classificação, memória e reconhecimento incessantes” (SACKS, 1995, p. 129).

Joana Belarmino, pessoa cega congênita, destaca, em um de seus textos, que a cegueira também é uma forma de visão, o que a autora denomina de mundividência tátil (BELARMINO, 2014). Sobre tal questão, Diderot (1979), no século XVIII, afirmava que os cegos eram capazes de construir um mundo completo e suficiente, propondo, inclusive, uma identidade “cega”, sem qualquer sentido de incapacidade. Sobre o tratado de Diderot, Belarmino (2014, p. 110) ressalta:

Um dos melhores tratados acerca dessa problemática do ver e, mais particularmente, da cegueira, ainda é a carta que Diderot escreveu, a carta sobre os cegos para os que veem. Ao seu tempo, Diderot tratou muito bem da "mundividência tátil", sem, claro, utilizar essa expressão. A linguagem é sensualista, às vezes exagerada em alguns problemas. A carta de Diderot não é bem vista por muitos pesquisadores cegos. A meu ver, ela é a matriz filosófica do Braille, porque ele clama por uma linguagem tátil que seja simples, à base de números, e o Braille é mesmo uma espécie de arranjo lógico-matemático. A carta de Diderot é um impressionante tratado sobre o complexo tátil (BELARMINO, 2014, p.110).

É, assim, que queremos enfatizar nesta seção o sistema tátil, a escrita em relevo: esse modo próprio de semiotização da realidade. Porém, para a pessoa cega, muitas experiências não lhe serão

possíveis, porque são marcadamente visuais como, por exemplo, a contemplação visual de um pôr do sol. Tais experiências não são possíveis de serem acessadas, isto é, vividas pela percepção visual. No entanto, o meio está presente, sendo outras formas de percepção tátil possíveis, como, por exemplo, o calor do sol na pele. Ademais, o mundo da visualidade faz parte da prática social dos demais indivíduos que veem e convivem com o indivíduo cego. No contexto marcado pela cegueira, o sujeito cego constrói suas formas de interagir com o meio, de atribuir significado, de construir uma memória cerebral e de exercer as práticas sociais.

Antes da criação do método Braille, podemos considerar que a experiência e interação entre os indivíduos cegos e os demais indivíduos era limitada ou restrita. No caso do sujeito particular, caracterizado pela ausência do código da visualidade, a gama dos fenômenos que obrigatoriamente necessitam ser corporificados em forma de texto é muito mais ampla (BELARMINO, 2018). Nas palavras da autora,

[..] quando uma criança nasce cega, já encontra um mundo dado, em que a forma privilegiada para os processos de percepção e apreensão é o código tátil; um mundo dado, em que a ferramenta privilegiada para a leitura e para a escrita é o Braille. Assim, além de ser um percepto concreto, físico, a matriz dos seis pontos envolve um conceito lógico, um conjunto de relações e inter-relações de associação e combinação, que lhe confere o estatuto de signo de um tipo especial, um sistema de símbolos que serve de mediação entre esses indivíduos e os mais variados domínios da cultura (BELARMINO, 2018, p. 110).

Em tempos de tecnologias digitais, não se pode deixar de levar em conta a imprescindibilidade da alfabetização em Braille para a aquisição da leitura e da escrita pelas pessoas cegas. Assim como a leitura e a escrita em tinta estão para o vidente em seu processo de letramento, o Braille está para a pessoa cega. Consideramos, aqui, o Sistema Braille em sua especificidade e condição de materializar ou corporificar o mundo não acessível à pessoa cega, por ser marcado pela visualidade. Ou seja, a interação do sujeito com deficiência visual com o mundo letrado se dá pela aquisição/pelo domínio da escrita em relevo. Nesse sentido, portanto, reside a relevância de trabalhos como o aqui proposto, envolvendo reflexões acerca dos processos de formação de profissionais para o ensino de Braille. Tratamos, na seção que se segue, da metodologia adotada na pesquisa.

4. Metodologia

O objetivo deste estudo foi identificar, por meio de narrativas escritas, os motivos dos participantes para cursar Braille, buscando analisar o que esses motivos revelariam sobre as identidades desses participantes. A pesquisa teve abordagem qualitativa, e buscou uma compreensão do comportamento humano, a partir da referência do próprio indivíduo (BOGDAN; BIKLEN, 1994). De

acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 19), a abordagem qualitativa “auxilia o pesquisador a compreender a sua metodologia em contexto histórico”, pois essa abordagem enfatiza os estudos das percepções pessoais dos participantes.

O estudo foi realizado em uma turma do Curso de Extensão e Formação Continuada “Sistema Braille” na região do Distrito Federal, ministrado por uma das pesquisadoras autoras deste trabalho, no espaço da Biblioteca Braille Dorina Nowill, localizada no Centro Cultural da cidade de Taguatinga. Trata-se de um curso gratuito, ofertado no âmbito do Campus Taguatinga, do Instituto Federal de Brasília, cuja forma de seleção foi ordem de inscrição e análise do interesse para o curso, via formulário *Google*. A proposta do curso foi submetida a um edital da Pró-reitoria de Extensão e recebeu aprovação com apoio financeiro para aquisição de recursos de custeio. Os participantes do estudo foram sete alunos cursistas do Curso Sistema Braille, em sua maioria, professores da rede pública do Distrito Federal. Dos quinze participantes do curso, no dia da coleta da narrativa, estavam presentes apenas sete, sendo cinco mulheres e dois homens.

4.1 Procedimentos para a coleta e análise dos dados

Dentre as diferentes potencialidades da narrativa, consideradas por Fabrício e Moita Lopes (2002), escolhemos esse instrumento por ser uma forma de projeção de sentido para a experiência humana. Segundo esses autores, as histórias que contamos a nosso respeito e a respeito do outro são uma forma corrente de texto em nossa cultura, conferindo à narrativa um lugar privilegiado de apresentação do ‘eu’ e de quem somos nos contextos em que estamos inseridos (FABRÍCIO; MOITA LOPES, 2002). Ainda sobre a pertinência da articulação entre narrativa e identidade, Moita Lopes (2001) destaca:

Os construtos teóricos de dialogicidade (quem conta certas histórias para quem), situacionalidade (em que espaços culturais, históricos e institucionais) e construtividade do discurso possibilitam um arcabouço teórico que explica como na análise das práticas narrativas se tem acesso à socioconstrução das identidades sociais. Portanto, por meio da investigação das narrativas se pode compreender como as instituições se reproduzem ou se transformam e certos modos de viver a vida social são apresentados como legítimos ou não (MOITA LOPES, 2001, p. 63).

Nas narrativas, portanto, o “eu” está relacionado a práticas sociais socioculturais e históricas mais amplas, o que torna esse instrumento ideal para a coleta de dados nesta pesquisa, tendo em vista seu objetivo de compreender aspectos das identidades dos participantes do estudo. A discussão está, assim, fundamentada em narrativas escritas de sete alunos do curso “Sistema Braille”, participantes do estudo. Para a coleta das narrativas, foi solicitado aos participantes que escrevessem uma narrativa a

respeito de sua motivação para a realização do curso. Quanto aos procedimentos para a análise dos dados, a categorização dos dados gerados por meio das narrativas ocorreu a partir da classificação de dados selecionados, delineando-se as unidades-base de análise, conforme os objetivos da pesquisa, e privilegiando-se as regularidades que ocorreram com frequência (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Tendo apresentando o percurso teórico-metodológico do estudo, passamos à análise e discussão dos dados.

5. Discussão e análise dos dados

Neste estudo, analisamos narrativas escritas de sete alunos de um curso de formação em Braille oferecido pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, objetivando, por meio da análise dessas narrativas, identificar os motivos que levaram os participantes da pesquisa a buscarem a formação em Braille, procurando identificar possíveis relações entre marcas identitárias dos aprendizes e sua motivação em relação ao curso. A participante Tatiana³ demonstra seu investimento no sentido de se capacitar de forma a estar inserida no que ela denomina de ‘mundo de outros sentidos’, a fim de que possa estar apta a se colocar como um instrumento facilitador do conhecimento e da inclusão social:

[1] O ser professora me motiva a acreditar na inclusão e, por acreditar nisso, me sinto parte desse processo. Fazer a diferença na vida de alunos que terão em mim um instrumento facilitador do conhecimento me fez buscar esse curso. É a partir dele que estou ampliando meus horizontes, buscando capacitação e mais que isso, me inserindo no mundo dos outros sentidos (TATIANA, Narrativa 1, 2018).

A noção de investimento, segundo Norton (2000), envolve uma expectativa de retorno capaz de garantir o acesso a determinados recursos. No caso dos participantes deste estudo, aprendizes de Braille, esse retorno envolveria o acesso ao trabalho na educação para pessoas com deficiência:

[2] O motivo pelo qual estou fazendo o curso de Braille é ajudar o próximo que possui necessidade especial; sou pedagoga e tenho interesse em atuar na educação especial (MARIANA, Narrativa 2, 2018).

É interessante observamos, nas falas das participantes Tatiana e Mariana que, enquanto a primeira trata da “educação inclusiva”, a segunda se refere à “educação especial”, como também o faz o participante Fabrício:

³Os pseudônimos foram escolhidos pelos participantes do estudo, tendo todos assinado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, participando da pesquisa de forma voluntária.

[3] Impulsionado por conhecer novas possibilidades, sobretudo quanto às perspectivas da Educação Especial, o curso de Braille surgiu como uma nova ferramenta, contribuindo para o meu trabalho em sala (FABRÍCIO, Narrativa 3, 2018).

Essa diferença terminológica é importante, pois denota contradições do projeto político-educacional da inclusão. Como mencionamos anteriormente, os participantes deste estudo, em sua maioria, são docentes e encontram-se inseridos no contexto educacional, o qual vive hoje os desafios, as contradições e as proposições do paradigma político-educacional da inclusão. Esse paradigma trouxe uma nova proposta de educação para as pessoas com necessidades específicas, baseada no direito universal à educação, em contraposição à educação denominada especial, ofertada por instituições especializadas, como escolas para pessoas com deficiência visual, escolas para pessoas com surdez, APAEs para pessoas com deficiência intelectual, entre outras.

A proposta da inclusão escolar, segundo Plaisance (2004), evidencia que a presença física de crianças diferentes ao lado de outras em uma espécie de justaposição não é suficiente. Segundo o autor, é necessário que as crianças sejam beneficiadas não apenas com a inclusão física, mas também, com outro tipo de inclusão, a inclusão funcional e social, mediante atividades que tornem essas crianças membros da comunidade escolar, em interação com as outras. O participante Fabrício destaca, em sua narrativa, as deficiências do projeto político-educacional da inclusão, considerando sua formação insuficiente para lidar com os desafios inerentes a esse contexto de atuação:

[4] Temos, em nossa escola, o menino H, cego de nascença, um garoto interessado e ávido pelo conhecimento. E, embora busquemos novas ferramentas para trabalharmos com o aluno, ainda consideramos insuficientes a nossa formação” (FABRÍCIO, Narrativa 3, 2018).

Mesmo diante das dificuldades, os participantes do estudo assinalam o desejo de investimento na aprendizagem de Braille, tendo em vista os benefícios a serem alcançados, representados, não apenas pelo capital social que é a inserção no mercado de trabalho, mas também pela possibilidade de cumprir o papel social de auxiliar pessoas com necessidades específicas, como se pode observar nos excertos da narrativas a seguir:

[5] Meus motivos são os mesmos, não desisto em meio às dificuldades, sei que não é fácil, porém a força de vontade de aprender é maior e não há obstáculos que possam nos desmotivar, pois o aprendizado só nos traz muitos benefícios (MARIANA, Narrativa 2, 2018)

[6] O motivo da escolha para fazer o curso de Sistema Braille foi melhorar a inserção no mercado de trabalho como diferencial (LETÍCIA, Narrativa 4, 2018).

[7] Minha motivação para este curso foi ter a possibilidade de desenvolver uma nova habilidade para auxiliar alguém (ALVARIM, Narrativa 5, 2018).

Como destacamos anteriormente, embora o termo empregado para a coleta de dados no trabalho e pelos próprios participantes seja “motivação”, a concepção que tomamos, neste estudo, é a de investimento, conforme proposto por Norton (2000). Segundo Norton (2000) o conceito de motivação, ligado ao campo da Psicologia Social, quantifica o comprometimento do aprendiz no processo de aprendizagem. Portanto, nesse sentido, a noção de investimento proposta pela autora é mais adequada por ser melhor compreendida, pois, de acordo com Norton (2000), por meio da metáfora de capital cultural, cunhada por Bourdieu (1977, *apud* NORTON, 2000). A metáfora do capital cultural se refere, segundo o filósofo francês, ao conhecimento e aos pensamentos que caracterizam diferentes grupos e classes em relação a conjuntos específicos de formas sociais, considerando que determinadas formas de capital cultural possuem valor de troca mais alto dentro de um determinado contexto social. A noção de investimento defendida por Norton (2000), cabe lembrar, não tem a ver com o conceito de motivação instrumental. Nas palavras da autora, a concepção de motivação instrumental geralmente pressupõe um aprendiz de línguas unitário, fixo e ahistórico que deseja ter acesso a recursos materiais que são privilégio dos falantes da língua-alvo. Nesse contexto, a motivação é vista uma propriedade do aprendiz de línguas – um traço fixo da personalidade. A noção de investimento, por outro lado, segundo a autora, é mais abrangente e captura a relação do aprendiz com o mundo social em constante transformação e é portanto, mais adequada para o contexto deste estudo que analisa os motivos que levaram os participantes da buscarem uma formação no código Braille.

Podemos traçar, assim, uma analogia com a análise das narrativas de aprendizes de segunda língua realizada por Norton (2000), já que também na análise dos dados gerados nas narrativas dos cursistas de Braille deste estudo, como se pôde observar, é possível estabelecer conexões significativas entre o compromisso (na condição de aprendizes) com a aprendizagem de Braille e a identidade dos participantes. O investimento na aprendizagem, neste estudo, não de uma língua, como observado por Norton, mas de um novo código - para permitir que o outro (aquele que não vê) acesse a língua escrita – se dá pela busca do aumento do capital social e formativo. Enquanto para os aprendizes de língua a busca é pelo capital cultural, para os aprendizes de Braille deste estudo a busca é pelo capital que denominamos, aqui, de capital social e formativo.

O participante Fabrício reconhece a necessidade de uma formação continuada em sua profissão como professor e busca por esse capital social e formativo, tendo em vista a diversidade dos alunos em sala de aula:

[8] Tendo em vista a realidade da escola, em nosso tempo, é primordial o processo de formação continuada por parte do professor. Particularmente, considero enriquecedor conhecer os diferentes contextos que permeiam a escola, bem como a diversidade dos alunos que estão em sala de aula (FABRÍCIO, Narrativa 3, 2018).

Entretanto, como podemos notar, a formação, aqui, não é o único motivo explicitado na narrativa do participante. Fabrício destaca, ainda, uma questão em relação ao outro, o interesse em ajudar o outro, no caso, um aluno cego em sua escola. Observa-se, assim, nos dados, essa escolha pela aprendizagem do sistema Braille como algo que se relaciona ao outro e não a si mesmo. Há um interesse em ajudar e em contribuir, como se pode observar nos excertos das narrativas das participantes Tatiana (Narrativa 1) e Denise (Narrativa 6) que se seguem:

[9] Fazer a diferença na vida de alunos que terão em mim um instrumento facilitador do conhecimento me fez buscar esse curso (TATIANA, Narrativa 1, 2018).

[10] O que me motiva é o desejo de ensinar, de fazer parte deste processo de ensino tão maravilhoso (DENISE, Narrativa 6, 2018).

Percebemos, assim, não apenas que os aprendizes cursistas de Braille estão motivados para aprender uma nova linguagem, mas também que investiram nas práticas de aprendizagem em aula, com o desejo de poder ajudar o outro, como instrumento facilitador, tornando-se parte desse processo de inclusão.

Segundo Norton (2000), em se tratando do construto identidades, a pergunta “*Quem sou eu?*” não pode ser entendida à parte da pergunta “*O que posso fazer?*”. Ao descreverem sua motivação (investimento) quanto ao curso de Braille, os cursistas participantes deste estudo descrevem, também, o que podem fazer (ou como podem fazer):

[11] Estudar algo novo abre novas possibilidades. As novas possibilidades que encontrei ao fazer o curso têm a ver com o fato de que a escrita e leitura em Braille é um exercício cerebral muito interessante (ALVARIM, Narrativa 5, 2018).

[12] O curso de Braille surgiu como uma nova ferramenta, contribuindo para o meu trabalho em sala (FABRÍCIO, Narrativa 3, 2018).

[13] A força de vontade de aprender é maior e não há obstáculos que possam nos desmotivar, pois o aprendizado só nos traz muitos benefícios (MARIANA, Narrativa 2, 2018).

[14] Como sou uma pessoa curiosa, logo fui atrás de realizar o curso. O que me motiva a continuar é justamente o aprendizado (LETÍCIA, Narrativa 4, 2018).

[15] Há muito tempo eu queria aprender o Braille né? Aí né eu iniciei lá no CEDV mas eu não concluí. Quando eu vi no site que ia ter o curso eu fiquei toda feliz. Eu tive até que sair do emprego para fazer o curso (DENISE, Narrativa 6, 2018).

Observando a fala de Denise, em sua narrativa (excerto 10), confirmamos o seu desejo de ensinar e fazer parte desse processo que ela intitula como ‘maravilhoso’. Registramos, ainda, um alto grau de investimento em prol da aprendizagem do Braille, o qual levou a participante, inclusive, a deixar o seu emprego para realizar o curso.

Assim como exemplificado na fala de Denise, o investimento dos demais participantes deste estudo gira em torno de dois tipos de investimentos: aquele que os leva a aprender o sistema de leitura e escrita tátil como recurso para trabalhar com indivíduos com deficiência visual (na educação especial ou na educação inclusiva) e aquele que os leva a aprender o sistema para ajudar ao próximo.

Entendemos, portanto, esse investimento relacionado ao altruísmo, ao desejo de ser útil ao outro, um investimento de capital social. A nosso ver, esse tipo de investimento retrata uma identidade que percebe o outro, aquele que não dispõe da visão. Os participantes do estudo demonstram compreender que, para ter acesso à educação formal, o cego precisa dominar um código diferenciado de escrita – a escrita pontográfica, o sistema Braille. Sendo assim, os participantes buscam essa aprendizagem, a qual será compartilhada com o outro que não possui a visão. Como destaca a participante Tatiana em um excerto de sua narrativa (excerto 1), o investimento no curso de Braille significa mais que capacitação. Significa, para além disso, a possibilidade de se inserir “no mundo dos outros sentidos” (TATIANA, Narrativa 1, 2018).

O participante Alvarim traz, em sua narrativa (Narrativa 5), a seguinte metáfora:

[16] O Braille é um delicioso enigma de ampliar o olhar (ALVARIM, Narrativa 5, 2018).

Nessa metáfora, observamos o contraponto com o universo da cegueira (o que não permite o olhar físico), mas o participante aprendiz de Braille, na condição de pessoa, pode ampliar seu olhar para o contexto da pessoa com cegueira. Segundo assinala Alvarim, antes do curso seu olhar ainda era reduzido. Para ele, é como se, só agora, com o conhecimento do Braille, passasse a olhar a pessoa que não vê. Na condição de aprendiz, Alvarim amplia o seu olhar, pois amplia seu conhecimento e se surpreende com essa sua capacidade:

[17] Creio que estou mais motivado ainda a fluir no sistema Braille. Me surpreendi ao conseguir (ALVARIM, Narrativa 5, 2018).

A metáfora do olhar remetendo ao olhar para o conhecimento reflete uma concepção da visão como hegemônica para o alcance do conhecimento, o que trouxe para os não visuais, em muitas sociedades, o estigma da incapacidade. Considerando uma sociedade majoritariamente vidente, a ideia

de ver se liga à ideia de “olhar para o conhecimento”. Então “ver” significa “observar, examinar, fazer, instruir, instruir-se, informar, conhecer, saber” (MASINI, 1994). O centrismo visual moderno nos é trazido pelo modo como o conhecimento científico veio consolidar o domínio da visão sobre os outros sentidos, de tal modo que a hegemonia da visão é coextensiva com a hegemonia da ciência na modernidade. Na verdade, estamos perante o reconhecimento da visão como “o sentido da ciência” (CLASSEN, *apud* SANTOS, 2014). A metáfora proposta pelo participante Alvarim (ALVARIM, Narrativa 5, 2018), dessa forma, nos remete à necessidade de ampliarmos o nosso olhar em uma reflexão acerca das condições sociais e educacionais dos indivíduos com deficiência visual.

Outra metáfora emergiu nos dados gerados para este estudo. Em sua narrativa, o participante Fabrício pontua:

[18] “Braillar”, nesse sentido, tem sido sinônimo de superação e construção de novas aprendizagens. “Braillar” não é uma dança silenciosa. É ritmo. Pontilhismo (FABRÍCIO, Narrativa 3, 2018).

Fabrício, como destaca em sua narrativa, além de professor, é também dançarino. Assim, o participante relacionou o exercício da aprendizagem do Braille (“o pontilhismo”) com o movimento da dança, a qual tem ritmo, assim como a escrita em relevo, cujos passos precisam ser dados de forma organizada, sequencial e ritmada. Ao ser produzido com o auxílio do punção, produz um barulho (“não é silencioso”). Interpretamos, desse modo, a partir da fala de Fabrício, como a aprendizagem do Braille revela algo a respeito de sua identidade e como sua identidade de bailarino, por sua vez, interfere em seu processo de aprendizagem. A aprendizagem do Braille exige concentração e memorização das diferentes configurações para compor cada letra ou caractere no Braille. Assim, vencer a etapa de compreensão de como se configuram as diferentes combinações equivale a uma superação e também a um percurso para a aprendizagem, como parece ocorrer no movimento da dança, em que os passos precisam ser dados de forma organizada, sequencial e ritmada. Os participantes mencionam características identitárias como capacidade de superação, esforço e persistência diante das dificuldades para que possa ingressar, como membros participantes, das comunidades imaginadas a que aspiram integrar.

Percebemos, nesta pesquisa, que algumas identidades dos participantes aprendizes de Braille são empoderadas e se reforçam no decorrer das suas experiências de aprendizagem do Braille, fazendo-os avançar até se tornarem participantes legítimos das comunidades imaginadas (NORTON, 2000) das quais desejam fazer parte, nesse caso, comunidades daqueles que não têm acesso à visualidade.

Para além do capital formativo, para os aprendizes de Braille deste estudo, existe o potencial de trabalho que, por sua vez, expandirá suas possibilidades de ajuda e/ou que os possibilitará exigir o direito de participar de uma determinada comunidade desejada, como expressa claramente a participante Mariana (Narrativa 2, excerto 2). Nesse caso, o acesso a possibilidades de trabalho com estudantes com deficiência visual – entendidos por uns como estudantes de educação especial e por outros como de educação inclusiva – significa, também, o acesso a uma outra comunidade, uma comunidade imaginada, nos termos de Norton (2000), de estudantes com deficiência visual.

Como mencionamos anteriormente, comunidades imaginadas (NORTON, 2001) são grupos, intangíveis ou ainda não acessíveis, dos quais um indivíduo deseja participar. No caso deste estudo, a comunidade imaginada é aquela ainda não acessível, ou seja, a educação de indivíduos com deficiência visual. A maioria dos aprendizes cursistas ainda não trabalha com estudantes com deficiência visual, mas desejam fazê-lo. As comunidades imaginadas podem representar os sonhos de um sujeito para o futuro em um ponto particular da sua vida. Norton (2000) argumenta que a participação de um indivíduo em uma comunidade de prática particular é, por vezes, contestada, seja pela posição atual do sujeito, seja pelo modo como este é posicionado – ou acredita ser posicionado – pelos outros. Esse desejo de pertencer a uma comunidade vista inicialmente como inacessível parece ajudar a moldar a agência de uma pessoa ao passo que ela constrói ou reconstrói sua identidade.

As experiências vividas pelos cursistas em relação às questões de limitação à acessibilidade da pessoa com deficiência visual, ou outro tipo de deficiência, em diferentes contextos sociais, podem, de algum modo, ter influenciado seu desejo de pertencer a essas comunidades. Luciana, por exemplo (Narrativa 7, 2018), acredita que o conhecimento do sistema Braille pode oferecer acesso a comunidades imaginadas referente ao trabalho com estudantes com deficiência visual, reivindicando que seus investimentos nas práticas do sistema deveriam ser compreendidos no contexto das suas futuras oportunidades profissionais, quando ela teria a chance de assumir a sala de recursos para deficientes em sua escola. Como se pôde notar, a participante reivindica, para si, os benefícios que o capital cultural adquirido poderá trazer a ela como participante da comunidade de pessoas com deficiência visual.

Considerações Finais

Nosso interesse neste trabalho foi identificar os motivos que levariam cursistas em Braille a buscar esse tipo de formação, buscando compreender como esses motivos poderiam revelar marcas identitárias desses alunos.

Foram identificadas, na pesquisa, as seguintes razões para a motivação/decisão em fazer o curso de Braille por parte dos participantes: a formação continuada; o desejo de participar do processo de

ensinar (por ser professor e sentir-se parte do processo de ser um instrumento facilitador); inserção no mercado de trabalho como diferencial (e curiosidade); interesse em atuar na educação especial; desejo em assumir uma vaga na sala de recursos para deficientes na escola; desenvolver nova habilidade para ajudar alguém.

Analisando narrativas escritas pelos participantes da pesquisa acerca das razões que os levaram a buscar o curso de Braille, pudemos identificar que os cursistas estão investidos na aprendizagem, conforme a concepção de investimento tratada por Norton (2000). Para além da busca de investimento em um capital cultural, no caso deste estudo, observamos a aprendizagem do sistema Braille, pelo grupo de participantes – em sua maioria professores – como um investimento no capital formativo-social. Observamos, ainda, que o interesse dos alunos não residia apenas na busca pela formação continuada, mas no desejo de se inserirem em comunidades imaginadas, conforme Norton (2000), e contribuírem com pessoas com necessidades específicas nessas comunidades. A questão do investimento implica, portanto, na agência desses sujeitos, apontando marcas de suas identidades e revelando a relação dos sujeitos-aprendizes de Braille com seu lugar na comunidade e seu discernimento de sua possibilidade/responsabilidade de contribuir e/ou desejo de fazer a diferença na sociedade.

A partir da definição de identidades proposta por Norton (2000), como a compreensão de uma pessoa a respeito da forma como sua relação com o mundo é estruturada ao longo do tempo e do espaço e como essa pessoa compreende suas possibilidades futuras, nesta pesquisa, marcas identitárias de aprendizes de Braille revelam um eu insatisfeito com sua formação, em busca de maior inserção no mercado de trabalho e, mais especificamente, em busca de uma participação e integração social frente a necessidades específicas no contexto em que estão inseridos. Por mais desafiador que o investimento na formação em Braille possa se mostrar, revela-se, entre os participantes desta pesquisa, um eu impulsionado pelo desejo de não desistir e de fazer a diferença na comunidade social, como instrumento da inserção de indivíduos cegos. Os participantes do curso de Braille colaboradores deste estudo se identificam como parte do processo de inclusão e instrumento facilitador do conhecimento para os cegos.

Em relação ao percurso metodológico adotado nesta pesquisa, a utilização de narrativas escritas como instrumentos de coleta de dados possibilitou-nos ouvir as vozes dos participantes, em uma perspectiva êmica, do processo de aprendizagem do sistema Braille, revelando aspectos das identidades dos participantes, de seus investimentos (NORTON, 2000) e de seu desejo de participação na comunidade de deficientes visuais.

O estudo pode trazer contribuições para a construção e para o desenvolvimento de cursos de Braille, uma vez que apresenta uma reflexão acerca da necessidade de mudanças no planejamento

desses cursos, de forma a contemplar questões como investimentos para participações efetivas em comunidades imaginadas pelos aprendizes do curso. A realização do estudo nos possibilitou não apenas analisar o potencial das aprendizagens dos indivíduos acerca da escrita tátil, mas refletir sobre o quanto o sistema Braille pode contribuir para a criação, tanto para os indivíduos cegos quanto para a sociedade em geral, de outros mundos possíveis, em que como educadores ou profissionais, busquemos, em nossa formação, contribuir para o estabelecimento de comunidades mais socialmente justas e responsivas frente aos indivíduos com necessidades específicas.

Esperamos que as reflexões propostas neste trabalho possam contribuir para que possamos ‘brailhar’ juntos nesse enigma de ampliar sempre o nosso olhar. Que ‘brailhar’ não seja nunca uma dança silenciosa e solitária, mas que se transforme em ritmo constante, à medida que um número cada vez maior de educadores possa se envolver nessa dança. Nosso desejo é o de que, assim como no pontilhismo, em um trabalho artístico, a justaposição de diferentes cores separadas por espaços brancos reduzidos termina por misturar imagens permitindo que o observador tenha apenas a impressão do todo, possamos também caminhar para uma sociedade mais igualitária e comprometida, por meio da educação e formação continuada, dirimindo diferenças e compondo um todo, incluindo indivíduos com necessidades sociais específicas.

Referências

- BELARMINO, J..Aspectos comunicativos da percepção tátil: a escrita em relevo como mecanismo semiótico da cultura.2004.Tese (Doutorado)__Programa de Pós-graduação em Comunicação e Semiótica da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.
- _____.O que percebemos quando não vemos. *Fractal: Revista de Psicologia*, v. 21, n. 1, p. 179-184, 2009.
- _____.O sistema Braille 200 anos depois: apontamentos sobre sua longevidade na cultura. *Revista Benjamin Constant*. Rio de Janeiro. Ano 20. Edição especial, pp. 92- 102, 2014.
- _____.Braille e semiótica: um diálogo relevante. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/belarmino-joana-braille-semiotica.pdf>. Acesso em maio 2018.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação Qualitativa em Educação: introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BOHN, H. I. A formação do professor de línguas:A construção de uma identidade profissional. *Investigações (UFPE. Impresso)*, Recife, Pe, v. 17, n.2, p. 97-113, 2005.
- BOURDIEU, P..The economics of linguistic exchanges. *Social Science Information*, 16 (6), pp. 645- 68, 1977.
- DIDEROT, D..Carta aos cegos para o uso do que veem. In: D. Diderot, *Textos escolhidos*. São Paulo: Abril Cultural, 1979.
- FABRÍCIO, B.; MOITA LOPES, L. P da. Discursos e vertigens identidades em xeque em narrativas contemporâneas. *Veredas. Revista de Estudos Linguísticos*. Juiz de Fora, v. 6. n. 2, pp 11-29, 2002.
- FAIRCLOUGH, N. Global Capitalism and critical analysis of language. *Language Awareness*. 8, 2, pp. 71-83, 1999.

HALL, S. A identidade cultural na pós-modernidade. Trad. T. T. da, SILVA; G. L., LOURO, 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MASINI, E. F. S. O perceber e o relacionar-se do deficiente visual: orientando professores especializados, 1994. Disponível em: <http://www.deficienciavisual.pt/txt-perceber-relacionarDV.htm#III-B>. Acesso em julho de 2018.

MOITA LOPES, L. P. Práticas narrativas como espaço de construção de identidades sociais: uma abordagem socioconstrutivista. In: B. T., RIBEIRO; C. C., LIMA; M. T. L., DANTAS (orgs.). Narrativa, Identidade e Clínica. Rio de Janeiro: Edições IPUB, p. 55-71, 2001.

NORTON, B.. *Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change*. Harlow, England: Longman/Pearson Education, 2000.

http://faculty.educ.ubc.ca/norton/Norton_Identity_and_Language_Learning_1e_2000.pdf

NORTON, B.. *Identity and language learning: Back to the future*. TESOL Quarterly, 50 (2), pp. 475-479, 2016.

SACKS, O.. *Um antropólogo em Marte: sete histórias paradoxais*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

VYGOTSKY, L. S.. Fundamentos de defectologia. In: Obras completas. Tomo V. Trad. de M. del C. P., FERNANDEZ. Havana: Editorial Pueblo y Educación, p. 74-87, 1997.