



Ano 6, Vol 6, Núm. 2, jul-dez, 2025, pág. 422-443.

Alfabetização em Mato Grosso do Sul: memórias de pessoas cegas¹

Literacy in Mato Grosso do Sul: memories of blind people

Alfabetización en Mato Grosso do Sul: memorias de ciegos

Giovani Ferreira Bezerra²

RESUMO

Discute-se a alfabetização de pessoas cegas congênitas no estado de Mato Grosso do Sul. Foi adotada metodologia de abordagem qualitativa, com a realização de entrevistas semiestruturadas, considerando o depoimento de 8 pessoas cegas, entrevistadas entre julho e agosto de 2021, nascidas entre 1961 e 2006. Os resultados indicaram as táticas empregadas pelos entrevistados, desde a infância, para sua participação em práticas de leitura e escrita, bem como demonstraram o destaque do Instituto Sul-Mato-Grossense para Cegos (ISMAC) na promoção de alfabetização em braille da maioria dos entrevistados, sendo essa instituição uma referência no estado no campo da deficiência visual/cegueira. A partir dos relatos memorialísticos dos depoentes, depreende-se que, fora as questões pertinentes ao domínio do braille e, em alguns casos, pela institucionalização, na forma de internato no ISMAC, a história da alfabetização de cegos também foi atravessada pelo uso de atividades repetitivas, de treino motor e uso de cartilhas.

Palavras-chave: Cegueira. Alfabetização. Memória histórica.

ABSTRACT

The literacy of congenitally blind people in the state of Mato Grosso do Sul is discussed. A qualitative approach methodology was adopted, with semi-structured interviews, considering the testimony of 8 blind people, interviewed between July and August 2021, born between 1961 and 2006. The results indicated the tactics employed by the interviewees, since childhood, to their participation in reading and writing practices, as well as demonstrating the importance of the Instituto Sul-Mato-Grossense para Cegos (ISMAC) in promoting literacy in Braille for most of the interviewees, this institution being a reference in the state in the field of visual impairment/blindness. From the memorialistic reports of the deponents, it appears that, apart from issues related to the mastery of Braille and, in some cases, due to institutionalization, in the form of boarding school at ISMAC, the history of literacy for the blind was also crossed by the use of activities repetitive, motor training and use of booklets.

Keywords: Blindness. Literacy. Historical memory.

RESUMEN

Se discute la alfabetización de ciegos congénitos en el estado de Mato Grosso do Sul. Se adoptó una metodología de enfoque cualitativo, con entrevistas semiestruturadas, considerando el testimonio de 8 personas ciegas, entrevistadas entre julio y agosto de 2021, nacidas entre 1961 y 2006. Los resultados indicaron las tácticas empleadas por los entrevistados, desde la infancia, para su participación. en las prácticas de lectura y escritura, además de demostrar la importancia del Instituto Sul-Mato-Grossense para Cegos (ISMAC) en la promoción de la alfabetización en Braille para la mayoría de los entrevistados, siendo esta institución una referencia en el estado en el campo de la discapacidad visual/ceguera. De los informes memorialísticos de los declarantes se desprende que, además de cuestiones relacionadas con el dominio del braille y, en algunos casos, por la institucionalización, en la modalidad de internado en el ISMAC, también se cruzó la historia de la alfabetización de ciegos. mediante el uso de actividades repetitivas, entrenamiento motor y uso de cuadernillos.

Palabras clave: Ceguera. Alfabetización. Memoria histórica.

¹ Trabalho desenvolvido no contexto de pós-doutoramento em Educação do autor, na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, unidade universitária de Paranaíba, sob a supervisão da professora doutora Estela Natalina Mantovani Bertolletti.

² Professor doutor da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) - Faculdade de Educação (FAED). E-mail: gfbzerra@gmail.com



INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, a área de História da Alfabetização - inicialmente a partir das pesquisas e referenciais da História da Educação e, hoje, já de modo relativamente autônomo - tem apresentado um sólido crescimento em termos de produção e difusão científicas no Brasil. No dizer de Boto (2011, p. i), “O tema da história da alfabetização tem sido bastante debatido em nosso país na produção acadêmica contemporânea. Sabe-se que esse é um dos mais significativos objetos de estudo no campo da educação”. Por sua vez, Mortatti (2011, p. 2) assinala que:

[...] nesta primeira década do século XXI constata-se a tendência à história da alfabetização se constituir como campo de conhecimento específico e autônomo, por meio da crescente definição de objetos de estudo, fontes documentais, vertentes teóricas e abordagens metodológicas. Tal tendência, por sua vez, vem-se explicitando sem prejuízo das possibilidades de estudos e pesquisas necessariamente interdisciplinares, a fim de se explorarem os diferentes aspectos envolvidos na complexidade e na multifacetação da alfabetização.

Não obstante, a história da alfabetização de pessoas com deficiência e, mais particularmente, de pessoas cegas congênitas, sequer tem feito parte dessas preocupações dos pesquisadores que se dedicam à história da alfabetização de modo geral, como atestam, por exemplo, as publicações especializadas da área e seus balanços temáticos (Mortatti, 2011; Mortatti; Frade, 2014; Mortatti *et al.*, 2015). Ora, essa história tem suas especificidades, problemáticas e relevâncias a serem consideradas se se quer democratizar a cultura letrada e se se quer vislumbrar, na contemporaneidade, os diversos sentidos e representações do ler e escrever, ainda mais para aqueles que, sistematicamente, têm sido postos à margem da escola e da sociedade, silenciados ou, quando muito, narrados por outrem.

Por isso mesmo, este artigo tem por escopo o trabalho investigativo com a memória de pessoas cegas congênitas em relação a seu processo formal de alfabetização, a fim de produzir uma história da alfabetização de cegos no estado de Mato Grosso do Sul, basicamente a partir de relatos orais de sujeitos naturais desse estado ou que para aí se deslocaram. Essa história não tem sido problematizada e mesmo segue esquecida, haja vista o processo histórico de segregação da pessoa com deficiência, do que tem resultado sua invisibilidade nas pesquisas em educação.

De início, é preciso esclarecer, do ponto de vista conceitual, que este artigo parte do entendimento de alfabetização como “[...] processo de aquisição e apropriação do sistema da



escrita, alfabético e ortográfico [...]” (Soares, 2004, p.16), marcado por convenções, técnicas, códigos e especificidades próprias, que permitem ao sujeito aprendente ler e escrever em determinada língua, em um determinado contexto histórico-social. No caso da pessoa cega, a alfabetização ocorre mediada pelo sistema braille, isto é:

O braille é um sistema de escrita e leitura tátil para as pessoas cegas inventado pelo francês Louis Braille³, ele mesmo cego aos três anos de idade devido a um acidente que causou a infecção dos dois olhos.

O sistema consta do arranjo de seis pontos em relevo, dispostos na vertical em duas colunas de três pontos cada, no que se convencionou chamar de “cela braille”. A diferente disposição desses seis pontos permite a formação de 63 combinações ou símbolos para escrever textos em geral, anotações científicas, partituras musicais, além de escrita estenográfica.

[...]

Trata-se de um sistema de extraordinária universalidade, através do qual o cego pode ler e exprimir-se em todas as línguas que usam o alfabeto ocidental, da forma mais simples e prática - com o uso da reglete e do punção, equivalentes ao lápis e papel utilizados pelos videntes [...] (O Sistema..., 2022, on-line).

Por sua vez, a memória é aqui conceituada “[...] como fonte histórica e como fenômeno histórico [...]” (Bôas, 2015, p. 250). Em outras palavras, esta pode ser concebida não só como um conjunto de reminiscências preservadas pelos sujeitos e que permitem acesso mediado a situações passadas, mas como uma representação mesma desse passado; como um processo constante de (re)atualização deste e de atribuição de novos sentidos, conforme as demandas sociais, afetivas, políticas e educacionais, entre outras, vão se colocando aos sujeitos no desenrolar de suas existências. Logo, a memória é indissociável das representações construídas sobre o vivido. Tal como assinala Nora,

Memória, história: longe de serem sinônimas, tomamos consciência que tudo opõe uma à outra. A memória é a vida, sempre carregada por grupos vivos e nesse sentido, está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, susceptível [sic] de longas latências e de repentinas revitalizações. A história é a reconstrução sempre problemática e incompleta do que não existe mais. A memória é um fenômeno sempre atual, um lugar vivido no eterno presente; a história, uma representação do passado. Porque é afetiva e mágica, a memória não se acomoda a detalhes que a confortam; ela se alimenta de lembranças vagas, telescópicas, globais ou flutuantes, particulares ou simbólicas, sensível a todas as transferências, cenas, censura ou projeções. A história, porque operação intelectual e laicizante, demanda análise e discurso crítico. A memória instala a lembrança no sagrado, a história a liberta, e a torna sempre prosaica (Nora, 1993, p. 9).

³ O sistema de escrita e leitura tátil para cegos, chamado de sistema braille em homenagem a seu inventor, foi apresentado em 1825, na França, por Louis Braille. Em 1837, Braille aperfeiçoou o sistema (Martinez, 2019).



Assim sendo, busca-se, pelas narrativas orais de cegos congênitos, mas sem promover, aqui, um trabalho de história oral, averiguar como foram alfabetizados em Mato Grosso do Sul e inseridos na cultura letrada, tendo-se o entendimento de que a memória não é a história, mas esta volta-se para aquela como fonte, realizando operações controladas para analisar e historicizar seu conteúdo, suas representações e sentidos. Espera-se, assim, compreender e explicar como esses sujeitos tornaram-se participantes e produtores da cultura escrita, o que traz implicações e desafios para se pensar a alfabetização de cegos no tempo presente, dadas as permanências ou rupturas em relação ao passado.

METODOLOGIA

Para o desenvolvimento desta pesquisa, foram entrevistados, de forma não probabilística e segundo abordagem qualitativa, 11 pessoas cegas, sendo que apenas 8 entrevistas foram consideradas, pois duas apresentaram problemas técnicos na gravação que prejudicaram a transcrição e foram descartadas; uma entrevista não correspondia ao escopo da pesquisa, por não se tratar de pessoa cega congênita. Tais entrevistas, autorizadas pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), CAAE n. 31484520.3.0000.5160, se deram todas de forma *on-line*, mediante roteiro semiestruturado, sincronicamente pela plataforma *Google Meet*, no período de julho a agosto de 2021, sendo gravadas e, depois, transcritas na íntegra, com textualização. A localização dos entrevistados se deu, inicialmente, pelas redes de sociabilidade do autor, que conhecia um dos entrevistados e, depois, pelas indicações que aparecerem mediante essa entrevista e as subsequentes, pela abordagem metodológica conhecida como bola de neve, adequada a estudos qualitativos que recorrem a contatos de informante(s)-chave(s), sem preocupações de representatividade estatística, isto é:

A execução da amostragem em bola de neve se constrói da seguinte maneira: para o pontapé inicial, lança-se mão de documentos e/ou informantes-chaves, nomeados como sementes, a fim de localizar algumas pessoas com o perfil necessário para a pesquisa, dentro da população geral. Isso acontece porque uma amostra probabilística inicial é impossível ou impraticável, e assim as sementes ajudam o pesquisador a iniciar seus contatos e a tatear o grupo a ser pesquisado. Em seguida, solicita-se que as pessoas indicadas pelas sementes indiquem novos contatos com as características desejadas, a partir de sua própria rede pessoal, e assim sucessivamente e, dessa forma, o quadro de amostragem pode crescer a cada entrevista, caso seja do interesse do pesquisador. Eventualmente o quadro de amostragem torna-se saturado, ou seja, não há novos nomes oferecidos ou os nomes encontrados não trazem informações novas ao quadro de análise (Vinuto, 2014, p. 203).



Os entrevistados, que tinham relação profissional e ou pessoal com a mesma instituição especializada em deficiência visual/cegueira, o Instituto Sul-Mato-Grossense para Cegos (Ismac), possibilitaram a saturação das informações demandadas, e, portanto, não houve necessidade de novas buscas além dos contatos obtidos pela estratégia bola de neve. Na condução das entrevistas, os depoentes foram interrogados basicamente sobre como foram alfabetizados, totalizando, em média, 42,5 minutos cada conversa. O quadro seguinte apresenta uma breve caracterização dos sujeitos, o que permite pensar o impacto positivo da alfabetização e do estudo em suas vidas, haja vista suas formações escolares. Todos são pessoas cegas congênitas e que, mesmo nos casos em que não eram naturais de Mato Grosso do Sul, deslocaram-se já na infância para esse estado em busca de melhores condições de vida e/ou de educação, tornando-se aí residentes, onde foram alfabetizados em diferentes idades. Seus nomes são fictícios e alguns dados pessoais são omitidos para preservar a identidade, como acordado durante as entrevistas e o protocolo da pesquisa:

Quadro 1: Apresentação geral dos entrevistados

Nome	Ano de nascimento	de	Formação em 2021	Idade com que foi alfabetizado
Estrela (E)	1961		Pedagogia, com pós-graduação em gestão pública judiciária	Cerca de 9-10 anos
Divina (D)	1962		Ensino médio	10-11 anos
Antonio (A)	1969		Pedagogo, cursando o doutoramento em educação	12 anos
Maria (M)	1972		Pedagogia, com pós-graduação <i>lato sensu</i> em Atendimento educacional especializado.	7-9 anos
Carla (C)	1976		Pedagogia, serviço social e pós-graduação <i>lato sensu</i> em políticas públicas, saúde da família e educação especial inclusiva	Mais de 30 anos
Willian (W)	1986		Ensino médio	Cerca de 19 anos
Bruna (B)	1998		Direito – cursando pós-graduação	4-5 anos
Lara (L)	2006		Primeiro ano do ensino médio	4-5 anos

Fonte: O autor.

As entrevistas foram analisadas considerando as seguintes categorias temáticas, emergentes do roteiro de perguntas e das respostas obtidas: período anterior à alfabetização e o processo de alfabetização em braille. Essas categorias são desenvolvidas nos subitens seguintes.



RESULTADOS E DISCUSSÕES

Antes, a fim de contextualizar os dados produzidos durante as entrevistas, a partir de suas memórias, cumpre apresentar mais algumas especificidades identitárias desses sujeitos. Estrela nasceu em Rondonópolis-MT e, com nove anos, em 1971⁴, veio para Campo Grande, pois não havia, em sua região, instituições especializadas. Segundo ela afirma, “na época, não tinha escolas para cegos nem em Cuiabá, nem em Rondonópolis. Aqui [Campo Grande] era o local mais próximo. Se não fosse Campo Grande, seria Goiânia. Então, aí eu vim pra Campo Grande, para estudar”. De fato, em Campo Grande, desde 1957 havia o ISMAC, onde Estrela ficou como interna. Essa instituição pioneira funcionou em regime de internato até a década de 1990⁵. “O ISMAC é um instituto com mais de 50 anos e é o único do estado de Mato Grosso do Sul que oferece serviços totalmente gratuitos às pessoas com deficiência visual e com outras deficiências associadas” (PLAÇA, 2020, p. 92). Ainda segundo o site da instituição:

O Instituto Sul Mato-Grossense para Cegos “Florivaldo Vargas”- ISMAC, é uma sociedade civil sem fins lucrativos, fundado em 04 de fevereiro de 1957, com sede e foro na cidade de Campo Grande, Estado de Mato Grosso do Sul, de duração indeterminada, composta de número ilimitado de associados, destinada a Educação, Reabilitação e Assistência Social às pessoas com deficiência visual (Quem Somos, 2023, *on-line*).

Divina, por sua vez, nasceu em Glória de Dourados-MS e, com cerca de um ano e meio, veio com a família morar em Campo Grande, indo para o ISMAC por volta dos 10-11 anos. Antonio nasceu em Palmeira dos Índios, tendo se deslocado para o Mato Grosso do Sul, então estado de Mato Grosso, com cerca de dois anos, inicialmente residindo em um distrito de Jateí-MS. Depois, passou a residir em Campo Grande em 1976. Ingressou no ISMAC já aos doze anos, em 1981, em regime de internato, onde foi alfabetizado com o braille. Maria nasceu em Guia Lopes da Laguna e também se deslocou para Campo Grande por volta dos sete anos, ficando, também, como interna do instituto para seu processo de alfabetização e escolarização inicial.

Carla nasceu em Guairá-PR, morou em Iguatemi-MS e, finalmente, em 2016, mudou-se para Campo Grande. Ao contrário dos demais entrevistados, não passou pelo ISMAC como aluna, mas desempenhava, à época da entrevista, uma ocupação profissional no instituto, a qual

⁴ Nesse momento, o Ismac era chamado de IMC, Instituto Mato-grossense para Cegos, em virtude de o estado de Mato Grosso não estar dividido. É preciso lembrar, aqui, que Mato Grosso do Sul foi criado apenas em 1977, a partir do desmembramento do estado de Mato Grosso.

⁵ Informação obtida, por e-mail, com o entrevistado Antonio, bem como depreendida pelo depoimento de Willian.



é aqui omitida para preservar o anonimato. Willian nasceu em Jaraguari-MS, em uma comunidade rural. Conheceu o instituto em 1994, mas acabou não ficando lá, pois não desejava se afastar da família. Envolvido com a música, começou a vir para Campo Grande já na adolescência e só foi alfabetizado tardiamente, fora do instituto. No momento da conversa, também trabalhava no ISMAC. Bruna e Lara são naturais de Campo Grande, tendo passado pelo instituto na primeira infância, na fase de estimulação precoce.

O período anterior à alfabetização

Estrela revela não ter tido acesso à leitura e escrita no período anterior à alfabetização, dadas as condições de vida, como moradora da área rural. Em suas memórias de infância, não sentia falta de ser escolarizada, pelo desconhecimento dessa realidade, e só soube do ISMAC por uma eventualidade:

Pesquisador (P): Até esse momento, antes de você vir para o internato do instituto, você tinha algum acesso à leitura, escrita, algum material escrito?

E: Nada, absolutamente nada, porque, como eu estou falando, a minha mãe era semianalfabeta, ela mal assinava o nome. Então, assim... e como a gente morava em área rural, é eu não me lembro de ver falar que os colegas iam para a escola, essas coisas, eu não me lembro.

[...]

E: É, na verdade, a minha mãe teve um problema grave de saúde e eu fiquei morando com os outros familiares, e eles tiveram informação da instituição e vieram me trazer para o internato. Mas, até então, pelo menos que eu me lembre, assim, eu não tinha muito essa preocupação de que eu não ia à escola, por que eu não ia à escola e tal.

Divina, quando indagada sobre acesso a livros ou materiais escritos na infância, relatou que não os tinha, bem como não tinha, à época, compreensão de que poderia estudar. O rádio, porém, fazia parte de seu cotidiano, evidenciando uma experiência de letramento:

D: eu nem tinha ideia do que que era instituto [a instituição especializada para cegos]. Eu nunca imaginava como que era. E só sei que meus irmãos estudavam. A única coisa que eu falava era assim: 'Ah! Ó, só meus irmãos que vão estudar, e eu não tenho como estudar'.

P: Entendi.

D: Mas eu ouvia muito rádio, eu ouvia música.

Antonio relata suas experiências antes de saber ler e escrever. Ainda na infância, diante da impossibilidade inicial de frequentar a escolarização formal e da falta de acesso a livros ou outros materiais escritos, ele conta que: “Eu gostava de me informar pelo rádio, tudo [...]. Eu não buscava livros, não. Eu buscava as informações. Eu atentava muito para as notícias no



rádio; ia procurando dialogar acerca daquelas notícias”. Dessa forma, buscava reconhecimento familiar e social, bem como evidenciar seu desejo de estudo:

A: De maneira que eu me informava muito pelo rádio. E eu sempre procurava é demonstrar. Eu sei que essa compreensão, distante hoje, era um procedimento um pouco ridículo, mas eu compreendo que aquilo era a maneira que eu encontrava de demonstrar que eu tinha uma possibilidade de estudo, que eu tinha uma necessidade de interação com este meio [letrado].

Maria primeiramente destaca que não tinha contato com materiais escritos ou leitura, mas, depois, lembra que aprendia pela oralidade, um modo de participar das práticas de leitura e escrita, como abordado, por exemplo, nos clássicos estudos de Chartier (1990).

M: É uma tia que eu tinha, que ela lecionava, sabe? Naquela época, tinham aquelas professoras que davam aula em casa assim, tipo aqueles reforços, sabe? [...]

M: Então, tinha, aí, era minha tia que fazia isso. E aí eu ficava às vezes com a minha vó em Guia Lopes e ela [a tia] atendia essas crianças. Aí, eu comecei a memorizar assim a formação das palavras, sabe? E como que as sílabas que bê com a era bá, toda a formação silábica, as vogais, aí eu memorizava. A tabuada eu já sabia... aí, só que era tudo oral, tanto que eu ajudava os alunos oralmente. Então, quando eu fui aprender o braille, isso eu já sabia, só que assim é diferente. Porque o oral é mais tranquilo. Ele é mais fácil.

Essa prática também aparece nas memórias de Carla, que aproveitava algumas ocasiões em que era levada à escola, como “visitante”, para aprender e se apropriar de alguma instrução:

C: Então, assim, era muito difícil, porque eu sempre fui uma pessoa, eu sempre quis muito estudar, mas parece que a gente só quer o que não tem. Então, assim, eu sempre quis muito, muito, assim, quando chegava o período de aula que as crianças iam para a escola, nossa, para mim era uma coisa muito triste assim, porque eu entrava em desespero. E aí, o que que acontece? Eu sempre morava perto de uma vizinha professora.

P: Aham.

E sempre elas me levavam na escola. Então, eu ouvia muito, prestava muita atenção, assim, nas aulas. Então, assim, eu participava muito da escola, mas sempre com alguém que me levava. Uma professora, uma coleguinha que me levava junto na escola, sabe?

P: Entendi.

Carla, evidencia, ainda, as tentativas familiares de alfabetizá-la informalmente, sem uso do sistema Braille, o que não produzia muitos resultados, mas a mantinha estimulada na aprendizagem da leitura e escrita:

P: Você tinha acesso a leituras, a livros, alguém lia para você?

C: Lia.

P: Como que era essa relação com a leitura e escrita assim?

C: Ah, lia, eu tinha uma tia que ela, tipo assim, ela recortava as letras, sabe? Numa cartolina para eu passar caneta dentro, sabe?

P: Aham.



C: O pai tentava comprar letras, aquelas letras, só que aquelas letras não davam certo. Sabe aquelas letras que a gente usa para escrever cartazes, assim

P: Ah, sim!

C: Ele comprava, sabe?

P: Aquelas réguas [de letras].

C: Todo mundo tentava fazer de algum jeito. Depois eu aprendi que escrever alguma coisa e virar do outro lado bem forte com a caneta e sentir, sabe alguma coisa, algumas palavras simples assim.

P: Huhum.

C: A minha tia também me ensinava, sabe? Então, assim, eu era muito focada no estudo, eu tinha muita vontade de aprender.

Willian, além do rádio, relata que utilizava, sobretudo, a TV como forma de aprender conteúdos escolares e de se informar. Além disso, participava indiretamente de práticas sociais de leitura e escrita ao ouvir e “bisbilhotar” suas irmãs fazendo tarefas escolares:

W: Você fez a pergunta se eu tinha essa vontade de ler, de escrever.

P: É.

W: A vontade que eu tinha, que eu sempre tive e tenho, é por conta da comunicação e também da música. É, então isso que me incentivou a estudar. *Ouvindo jornais, pelos rádios, aí com... aí por volta de que eu tinha já uns doze, uns doze anos, mais ou menos, treze anos, adquirimos uma tevezinha* lá que era preto e branco. Para quem enxerga, para mim não muda nada isso [...].

P: William e aí, então, é nessa sua primeira infância, digamos até a adolescência, como era o seu contato com livros, com materiais escritos? Era escasso, então, seria isso?

W: Era escasso, assim, eu tinha contato, mas, assim, através das minhas irmãs, que estudavam, e eu ficava ali. É um termo muito simples, *bisbilhotando. É ouvindo o que elas estavam lendo, fazendo as tarefas e eu ficava tentando captar alguma coisa ali para eu depois tentar fazer de alguma forma.*

P: E aí até o seu processo de... até por volta aí dos seus dezenove anos que você estava comentando, então você não tinha um processo formal de alfabetização? Seria isso?

W: Não, não, não [tive]. Era só mesmo assim por curiosidade, *ouvindo jornais*. É, eu ia muito longe que eu acordava muito cedo para ouvir aquela... aquela coisa da Globo, aquele programa na Globo que tinha... Tinham umas aulas, parece que de geografia.

P: Sim, é, Telecurso. Telecurso!

W: Isso! Telecurso. Então, a televisãozinha chiando bastante, mas eu conseguia ouvir um pouco do Telecurso. [...]. *É, assim, eu ficava muito assim, é querendo aprender por esse meio.*

Bruna e Lara, por sua vez, desde muito pequena receberam intervenções especializadas no Instituto sul-mato-grossense para cegos. A primeira frequentou o instituto a partir de onze meses de vida; a segunda, a partir dos três meses. Quando perguntada sobre o tema, eis as considerações de Bruna:

P: Bruna, você se lembra se você tinha livros ou outros materiais escritos em braille à sua disposição?

B: Só depois que eu aprendi a ler.

P: E aí então...

B: Antes disso, eu não tinha muito acesso a livro. Eu lembro que... É porque como eu falei, quando eu era muito pequena, eu já ia no ISMAC. Então, às vezes, de vez em quando, eles levavam a gente na biblioteca para a gente só passar a mão nos livros,



ver como que eram os livros. Assim, mas eu não tinha muito acesso a eles em casa ou em qualquer outro lugar.

Lara relata o acesso aos livros, isso porque, como Bruna, desde muito pequena frequentou o ISMAC, além da escolarização formal, o que ficou em suas memórias:

P: E você se lembra de ter acesso a livros, a materiais escritos, alguém é possibilitava esse acesso, sobre leituras, como você se lembra disso nos primeiros tempos?

L: Sim, eu sempre tive acesso. Tanto na biblioteca do instituto, como na sala de recursos⁶ da minha segunda escola.

P: Uhum. Eh em casa, a princípio, você não tinha?

L: Em casa também.

P: Uhum. Mas esses materiais eram lidos por alguém? Ou já apresentavam escrita braille? Você se recorda disso?

L: Então, é sempre eu procurava trazer para minha casa materiais em braille mesmo. Porque daí já era bom que eu já... ficava mais... é, bom, que eu já me aperfeiçoava ainda mais na leitura.

Ora, o que esses depoimentos memorialísticos revelam? Com exceção do relato de Estrela - talvez pelas suas condições iniciais de vida e/ou pelas características seletivas da memória, somadas ao distanciamento temporal - eles dão a perceber que, muito embora as condições de vida e de educação sejam adversas, com predomínio da cultura visuocêntrica, a pessoa cega, desde antes da alfabetização formal, participa das práticas sociais de leitura e escrita de modo tático e mediado. Os estudos de Certeau (1998) sobre o cotidiano tornam-se, nesse sentido, operativos para compreender que a cegueira não significa passividade, mas mobiliza um percurso (re)criativo no espaço controlado pela visualidade, um “bisbilhotar” que promove novos saberes e astúcias em meio aos videntes, um reemprego constante dos objetos e um modo próprio de *aproveitar as ocasiões* de aprendizado, em *práticas táticas*. Em outras palavras,

[...] chamo de *tática* a ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio [...]. A *tática* não tem por lugar senão o do outro. E por isso deve jogar com o terreno que lhe é imposto tal como o organiza a lei de uma força estranha. Não tem meios para se manter em si mesma, à distância, numa posição recuada, de previsão e de convocação própria: a *tática* é movimento ‘dentro do campo de visão do inimigo’, [...] e no espaço por ele controlado. Ela não tem portanto a possibilidade de dar a si mesma um projeto global nem de totalizar o adversário num espaço distinto, visível e objetivável. Ela opera golpe por golpe, lance por lance. Aproveita as ‘ocasiões’ e delas

⁶ Segundo Bondezan e Goulart (2013, p. 4), “[...] a sala de recursos foi criada na Educação Especial brasileira na década de 1970, com o intuito de integrar os alunos com deficiência no ensino regular”. Posteriormente, no final da primeira década do século XXI, com a educação especial na perspectiva inclusiva, as salas de recursos assumiram um caráter multifuncional, não mais focadas em deficiências específicas como foram na origem, mantendo-se assim até a atualidade (Brasil, 2010).



depende, sem base para estocar benefícios, aumentar a propriedade e prever saídas (Certeau, 1998, p. 100).

Entender essas táticas é entender a inventividade do cotidiano, em diferentes contextos sociais e culturais, mudando-se as representações em torno da cegueira. Embora vistas, muitas vezes, como dependentes, incapazes ou vítimas de um destino trágico, a mobilização de táticas, pelas pessoas cegas, é uma demonstração de suas potencialidades e do seu consumo criativo. Essas táticas marcaram as histórias de vida dos depoentes e, conseqüentemente, emergem em suas memórias, tornando-se conteúdo para a história de sua alfabetização, esta entendida como um processo social e cultural que não se separa do letramento, isto é:

A adoção da perspectiva social do letramento, desta forma, ao levar o pesquisador a indagar por quem, quando, como e onde a escrita está sendo utilizada em contextos locais, contribui para a desconstrução do entendimento de que a criança cega não tem acesso à cultura escrita até ingressar na escola. Considerando que as crianças cegas estão imersas em um mundo em que a escrita se faz presente de diversas formas, elas participam de eventos de letramento, assim como outras pessoas de seu grupo social. Como as práticas de letramento resultam de práticas culturais e sociais, cada grupo social constrói e reconstrói sua forma de interagir com a leitura e escrita, a partir de seus valores, de suas possibilidades e necessidades. (Silva, K., 2018, p. 73).

Certamente, isso não nega a necessidade do ensino formal pelo sistema braille, mas os exemplos arrolados mostram o papel desempenhado, nesses casos, pelos familiares, pela TV, pelo rádio, pela oralidade como meios de imersão na cultura letrada. Há que se ressaltar, ainda, a própria existência da biblioteca especializada, com materiais em Braille, no ISMAC, a qual abriu possibilidades à alfabetização dos entrevistados que por lá passaram. Essa biblioteca lhes permitiu o acesso ao livro em braille como suporte de leitura e escrita. Logo, tais ponderações evidenciam que a pessoa cega não está alheia à cultura escrita, mas, de modo às vezes inventivo e alternativo, dela constantemente participa, em uma rede práticas táticas que precisam, ainda, serem melhor conhecidas e explicitadas.

O processo de alfabetização

O ISMAC foi referência na alfabetização da maioria dos entrevistados, que, somente após serem aí alfabetizados ou de terem os primeiros contatos com o braille nesse local, é que foram para a escola comum. Em outras palavras, essa instituição especializada exerceu e ainda exerce um papel proeminente no estado, dado que para lá convergiam e convergem as pessoas cegas. Antonio relata que lá chegou em 1981 e que sua alfabetização pelo braille ocorreu com



apoio de cartilhas, algo recorrente na História da alfabetização como um todo (Mortatti, 2000), sendo que:

A: Eu me lembro sim de alguns instantes muito referenciais. Eu digo assim. É, quando eu comecei a ter o contato ali com a escrita, então tínhamos em braille, eu me lembro bem: a cartilha *Caminho suave*⁷, o *Convite à leitura*⁸, *Tempo de escola*⁹. Eram essas as cartilhas disponibilizadas naquele momento. A maioria delas, bom, *Convite à leitura* eu lembro bem que era da fundação Dorina Nowill, que fazia a impressão, o *Caminho suave* também, mas *A cartilha que eu esperava* e o *Tempo de escola* ali pelo Benjamin Constant, que já era uma referência. E, quando eu comecei a aprender o braille, eu aprendi muito rapidamente.

Mortatti (2000) evidencia que essa relação entre cultura escolar e cartilhas de alfabetização remonta a um “pacto secular”, pois desde final do século XIX esse material didático torna-se recorrente nas práticas de ensinar a ler e a escrever. O Instituto Benjamin Constant (IBC) e a Fundação Norina Nowill, enquanto instituições especializadas em deficiência visual/cegueira, editavam esse material em braille, repassando às demais instituições especializadas, conforme os pressupostos pedagógicos hegemônicos naquele momento. Essas cartilhas circularam pelo Brasil, também entre o público vidente, durante muitos anos, especialmente na segunda metade do século XX. De modo específico, “A cartilha que eu esperava” foi produzida para o público cego, a partir da atuação da professora Luzia Villela Pedras no IBC, a saber:

Luzia dedicou-se também à produção de obras que se tornaram referência no IBC e em outras instituições especializadas na educação de pessoas com deficiência visual. Uma das principais, adotada até hoje, é o livro *Dedinho Sabido* [...], para introduzir a criança no aprendizado do braille. Mas não foi só esse: em coautoria com a prof.^a Mayá Devi de Oliveira, escreveu “A cartilha que eu esperava” [...] (IBC manifesta..., 2021, on-line).

Nesse contexto, Antonio também relata a cultura escolar do ISMAC, que, naquele período, promovia diversas atividades de treino para a alfabetização em braille, à semelhança do que ocorria com período preparatório para alfabetização dos videntes. Conforme discutido por Bruno (1997, on-line),

O processo de aprendizagem da leitura/escrita foi caracterizado por muito tempo, na prática pedagógica brasileira, como processo de prontidão para alfabetização. Nessa

⁷ “A referida cartilha foi produzida por Branca Alves de Lima e publicada pela primeira vez em 1948, pela editora por ela criada com o nome de Editora Caminho Suave Limitada. Vendendo mais de 40 milhões de exemplares até os anos 1990 (Avancini & Rossetti, 1997, p. 11), Caminho Suave é considerada o maior sucesso editorial no que tange à venda de livros para o ensino da leitura e da escrita no Brasil” (Peres; Vahl; Thie, 2016, p. 338).

⁸ *Convite à Leitura* é de autoria de Gilda Guimarães Piedade, editada pelo Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas (IBEP). Circulou, pelo menos, entre os anos de 1970 e 1990 no país (Brasil, 1990).

⁹ *Tempo de Escola* circulou, pelo menos, entre a década de 1970 e os anos de 1980 pelo país, editada pela Abril editora. Autoria Nelly de Camargo, Neuza Rocha Goyano e Nívia Gordo (Cardoso, 2009; Silva, T., 2018).



concepção, os pré-requisitos para aprendizagem da leitura/escrita, tais como: discriminação auditiva/visual, coordenação visomotora, psicomotricidade, lateralização, orientação espaço-temporal assumem papel fundamental.

Por cultura escolar, entende-se, aqui, “[...] um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos” (Julia, 2001, p. 9). Ainda no depoimento de Antonio, isso fica patente:

A: E eu me lembro que tinha o braille todos dias, me recordo que na sexta-feira nós tínhamos uma aula também de braille, mas, depois das nove horas até às onze, aí era uma aula assim mais recreativa, depois do intervalo, e que inclusive *tinha uns exercícios para você poder é desenvolver a parte motora*. Então, o punção era inserido entre os dedos, por exemplo. *E, no começo, se fazia aquele trabalho que era...que se preconizava no momento, de você trabalhar com papel, com reconhecimento de relevos diferentes, com recorte daquele papel e sempre às sextas-feiras acontecia*. E, nos outros dias, realmente era o ensino do braille e, um pouquinho depois, também do sorobã. Então, era um período muito cheio. Daí, à tarde a gente fazia a educação física, fazia atividades da vida diária, que estava iniciando naquele momento. Tive é... fui aluno inclusive da primeira professora de atividades da vida diária. Então, aquele foi um momento muito rico para mim. É... que eu guardo como marco assim na vida tal era a importância daqueles dias na minha constituição, na minha formação.

Tais práticas para o treino dos sentidos e “prontidão” para a alfabetização são reforçadas no depoimento de Divina. Nesse relato, ela não deixa de reconhecer, contudo, a relevância do trabalho de estimulação motora em sua aprendizagem. Afinal, embora a motricidade não seja um fim em si mesmo, não se pode desconsiderar que “A decodificação dos sinais em Braille é trabalhosa e exige treino para o refinamento da discriminação tátil” (Silva, K., 2018, p. 121), especialmente quando a alfabetização é tardia:

D: Eu não sabia nem que era educação e alfabetização. Então, eu tive muita dificuldade. No início foi muito. Eu demorei muito para aprender o braille. Mas também quando eu aprendi eu deslanchei. [...].

D: Junto, quando eu estava aprendendo braille, o professor [nome do professor] fazia vários trabalhos de coordenação motora.

P: Uhum.

D: De brincar com massinha, de brincar com produtos mais ásperos.

P: Uhum.

D: Então, isso foi melhorando a minha sensibilidade nas mãos. Exercícios na mão, que eu tinha a mão muito dura.

P: Uhum.

D: Então, muito exercício. Então isso ajudou muito.

P: Entendi.

D: É eu tive assim muita...é... eu tive assim dificuldade na coordenação motora, mas eu fui muito bem trabalhada na coordenação motora. Então, por isso que eu comecei a deslanchar. Comecei a ler mais.



Estrela também destaca a cartilha como instrumento de alfabetização e sua relação com esse material, ressaltando o entusiasmo com a leitura e escrita, destacando uma das cartilhas que mais estiveram em evidência na história da alfabetização brasileira, a “Caminho Suave” (Peres; Vahl; Thie, 2016):

E: Olha, eu sou uma pessoa que até hoje eu gosto muito de ler.

P: Uhum.

E: Então, a primeira vez que eu peguei, que eu consegui pegar uma cartilha e ler porque... Normalmente, quando a criança começa a ler, independente dela ter sete ou dez anos, é o mesmo, o mesmo padrão.

P: Aham.

E: Ela começa com alguma dificuldade, depois ela começa meio que querendo decorar o que está escrito ali para repetir. Então, quando eu tive a consciência de que eu podia juntar aquelas letras, que eu reconhecia... E eu comecei a ler as cartilhas, aí eu pegava a cartilha, eu queria ler da primeira à última lição, porque normalmente ela [a professora] designava a próxima lição, a próxima tarefa. E eu já queria ler toda a cartilha.

P: Você se lembra do nome dessa cartilha?

E: É uma das que eu tive acesso foi a *Caminho Suave*. Acho que toda a minha geração acho que leu essa cartilha.

Maria, por sua vez, relata que teve dificuldades porque não compreendia alguns princípios do braille, bem como porque havia muitas repetições, tanto que só conclui sua alfabetização na escola comum, ao contrário dos demais internos do instituto, que, primeiro se alfabetizavam para depois ingressarem na escola:

M: Aí já me deram a reglete, que é o material que a gente escreve. *Eu tive muita dificuldade porque era muita repetição*. Eu não gostava muito de ficar escrevendo, sabe? Eu gostava, igual estou te falando, de falar. Falava, falava, falava, falava! Aí passou, aí não dei conta de aprender aquele braille naquele ano nem, porque eu só brinquei. Eu lembro até hoje que eu aprendi três letras: A, B e L. Aí ela [a professora] falou assim, “escreve uma palavra: bala”.

Aí, na primeira vez que ela pediu para eu escrever, pela inexperiência da professora, mas é uma professora muito boa, ela é boa, gosto muito dela, muito paciente, tudo. Eu escrevi tudo... porque assim, o braille - eu não sei se você conhece - a grade, que é aquela régua,

P: Sim.

M: Você tem que escrever um em cada quadradinho, cada letra. Eu escrevia tudo na mesma cela, tudo, tudo, tudo, e ela falava está errado, mas ela não entendia por que que estava errado.

P: Aham.

M: Entendeu? O que estava errado era porque eu não compreendia que cada letra teria que escrever em um quadradinho. Eu achava que eu escrevia todas as palavras num quadradinho só. Era questão de conceitos, né?

P: Sim. Aí ficava tudo grudadinho ali, né? Não tinha como.

[...]

M: Quando foi em 81, no outro ano, já no terceiro ano de braille, fiquei lá. Aí eu já aprendi um pouco. Mas eu não aprendi muito não. Demorei. Aí os meus colegas... naquela época, a gente aprendia o braille, aí que a gente ia para a escola.

P: Hum-hum.



M: É... depois que se alfabetizava. Os meus colegas foram todos para a escola [...]. A professora decidiu mesmo eu sem saber o braille muito, decidi que mandaria eu, só que eles [os colegas cegos] foram para o segundo ano, e eu fui para o primeiro. Foi aí onde eu consegui aprender o braille, porque tinha outras crianças, outro diferencial, outra... Eu já estava cansada daquela rotina. Eu não terminei de aprender o braille para eu ir pra escola [...].

Lara aprendeu o braille no ISMAC e em sala de recursos, tendo frequentado a escola comum desde os 4 anos de idade, o que se explica, em parte, por ser de uma geração mais recente, com mais oportunidades de escolarização. Em suas palavras:

L: Então, no meu caso foi a professora... foram duas professoras do instituto. P: Uhum.
L: E dois professores da sala de recursos dessa minha segunda escola. Porque até então eu sempre frequentei essa sala de recursos. Mesmo eu não estudando lá na escola.
P: Uhum.
L: [ininteligível]... Quando eu tinha quatro anos eu sempre frequentava essa sala de recursos.
P: Aí você então iniciou no ISMAC, você ficou um tempo aprendendo só o braille no ISMAC e frequentava essa sala de recursos, é isso?
L: Sim.

Bruna teve um processo similar e evidencia aspectos de como sua alfabetização era conduzida pela professora no instituto:

B: Então, é que eles têm... tem algumas, alguns. Como é que eu explico? A reglete, a nossa forma de escrita, que aumentada, que são os seis pontos. A partir de quando eu tinha uns quatro anos, já começaram a me mostrar aquilo. Para começar já a dar uma noção de como seriam as letras, de como ficariam os pontos. Uns quatro anos mais ou menos.
P: Certo. E aí você frequentava a instituição já nesse momento então?
B: Sim. Era todo dia inclusive
P: Então, o seu processo inicial de alfabetização começou na instituição ISMAC a partir dos seus quatro anos?
B: Foi.
P: Ok. [...].
B: [...]. E aí quando eu comecei a aprender de fato, quatro anos, cinco, eu comecei a ter aula sozinha. Que aí a professora me contava historinhas para eu ir gravando... eu não lembro hoje em dia as histórias que ela contava, mas eu lembro disso, que ela me contava histórias, eu ficava até ansiosa para ela me contar as histórias e, com isso, eu ia gravando cada letra. Tanto que quando eu tinha, eu acho que eu já tinha aprendido todas as letras, os pontos, quando eu tinha... tipo, eu faço aniversário final do ano, em novembro. Eu acho que no final do ano, quando eu tinha uns seis anos, eu já sabia tudo, alfabeto, alfabetização básica.
P: Ela contava as histórias e relacionava isso à escrita, é isso?
B: Isso. Ela contava histórias e relacionava às letras, e aí ela relacionava aos pontos, pegava a reglete aumentada e me mostrava: “Oh! Essa é letra A, essa é a letra B”, entendeu?
P: Compreendo, sim, aí você foi aprendendo as letras a partir disso.



Cristiane não passou pelo instituto para ser alfabetizada, descrevendo uma trajetória diferente. Ela que mobilizou o poder público para oferta de educação especializada em sua cidade, pois, inicialmente, não pôde se deslocar a Campo Grande, nem havia espaços especializados em Iguatemi-MS, onde morava. Então, já adulta e com filhos, ocorreu o seguinte:

C: Aí eu comecei a ligar aqui, aqui em Campo Grande e comecei tipo assim deixar todo mundo doido aqui na [secretaria de] educação. E eu consegui criar lá na minha cidade [Iguatemi] uma sala de recurso. O governo abriu uma sala de recurso lá.

P: Aham

C: Aí o que que eu fiz? Eu aprendi... *E essa menina me deu uma apostila que os testemunhas de Jeová... Eles têm, tinham um material muito bom, que era o braille... Mas era um braille assim ampliado, sabe?* Tinha o braille normal, mas era o braille maior, assim. Aí, ela me deu essas apostilas.

P: Com o tamanho das letras maior?

C: É, os pontos eram maiores.

P: Seria para iniciantes, digamos assim?

C: Isso, sim, muito rico o material deles, sabe?

P: Uhum.

C: *Porque o braille era maior, daí tinha as letras escritas dentro, daí alguém podia ler para mim, no caso.*

P: Aham.

C: Aí, eu ganhei essa apostila e comecei a aprender o braille. Aí eu ensinei pra professora da sala de recurso o braille. Aí ela veio aqui. Ela veio aqui em Campo Grande, fez o curso no CAP [DV/MS]¹⁰.

P: Aham.

C: E voltou para me dar aula e me matriculei na época no EJA, educação de jovens e adultos.

É curioso notar, aqui, a circulação de um material religioso como propulsor da alfabetização, feito com representações e estratégias religiosas, mas que propiciou uso inventivo da pessoa cega, tornando-se base da aprendizagem da leitura em braille, com funções didáticas, mediante um reemprego não necessariamente doutrinário (Certeau, 1998). No dizer de Chartier (1990, p. 59), inspirado nas ideias certeunianas, é necessário, que “[...] o ‘consumo’ cultural ou intelectual seja ele próprio tomado como uma produção, que evidentemente não fabrica nenhum objeto, mas constitui representações que nunca são idênticas às que o produtor, o autor o artista, investiram na sua obra”. Perscrutar isso, no caso dos cegos, é de suma importância para entender seus modos de fruição e aprendizagem, seus *modos de empregar* (Certeau, 1998) os produtos da cultura dominante e letrada.

¹⁰ Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual de Mato Grosso do Sul (CAP – DV/MS).



Willian também não foi alfabetizado no instituto, relatando que iniciou seu aprendizado com uma professora que fora designada para atuar em sua localidade rural, uma comunidade quilombola próxima a Campo Grande, em uma sala de recursos criada na escola

W: Quando eu tinha mais ou menos, nessa época de dois mil e... dois mil.. É noventa e oito mais ou menos, noventa e seis, noventa e oito, foi onde foi inaugurada a escola [...] na comunidade de [...]. E nesse meio campo foi uma moça para lá, para escola. É como se eles queriam criar uma sala de recurso para a pessoa com deficiência, só que era no geral. Era para todo tipo de deficiência que tivesse ali pela chácara e quisesse estudar, pela comunidade. E ela começou a me ensinar algumas coisas, mas, como assim, ela não tinha o acesso ao braille, a vontade dela era tanta que ela fazia as letras em forma, de forma bem cortada no papel.

P: Entendi.

W: Ela ia fazendo os recortes, mostrando que era letra A, letra B, e começou a me alfabetizar. Por algum motivo, ela foi designada para voltar para Campo Grande, era da rede estadual. Acho que era contrato, era convocação na época, e ela precisou então se afastar. E nessa, pronto, eu fiquei sem escola!

Willian, depois, foi encaminhado para uma escola especializada na cidade de Jaraguari, porém sem acesso, ainda, ao braille, já que essa escola atendia as diversas deficiências, não possuía recursos para o trabalho com a deficiência visual/cegueira e, depois, acabou fechada, adiando suas possibilidades de alfabetização. Como ele se recorda,

W: Então, essa moça veio [embora da comunidade], aí eu fui para Jaraguari. Começamos a ir pra Jaraguari de ônibus, com uma escola também que começaram a criar como se fosse aqui a CER APAE¹¹. E tinha várias deficiências por lá, também. Eles tentaram me ensinar, mas não tinha aquela especialização [...].

W: Então, e aí eles me encaixaram lá nessa escola. E, para mim, o que funcionou foi mais isso mesmo. Um pouquinho da orientação, a atividade de vida diária que eles me mostraram lá. Isso eles conseguiram fazer. Não passaram o braille, mas conseguiram passar um pouco de atividade de vida diária, como fazer os cortes. Na hora de comer. Fazer essas coisas de etiquetas.

P: Sim. É, era uma escola especial, é isso?

W: Era uma escola especial, na época, principalmente, o termo era muito usado isso. Escola especial para auxiliar pessoas que tinham dificuldade na escola. Mas como eu não tinha ainda escolaridade, só tinha iniciado com essa professora lá na comunidade [...], eles me levaram para lá para ver se eu conseguia aprender mais coisas, mas como *não tinha nem tecnologia, nem braille e nem computador, eu acabei não...* Ah! Aquela escola também fechou, por algum motivo fechou. E aí nesse meio tempo, o que que me restou? Música e jornais pela tevê e o telecurso e essas coisas.

¹¹ CER APAE: Centro Especializado em Reabilitação e Oficina Ortopédica da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) de Campo Grande/MS. “O Centro é especializado em reabilitação, realiza diagnóstico, tratamento, concessão, adaptação e manutenção de tecnologia assistiva, constituindo-se em referência para a rede de atenção à saúde da pessoa com deficiência física e intelectual em Mato Grosso do Sul. O CER/APAE é um serviço especializado de reabilitação, o qual dispõe de: Médicos Especializados em Reabilitação, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Psicologia, Terapia Ocupacional, Serviço Social, Enfermagem, Nutrição, Técnico em Órteses e Próteses e Educador Físico.”



Por fim, somente aos 19 anos, já adulto, que o entrevistado pôde ter acesso formal ao braille, mediante sala de recursos para deficiência visual, na cidade de Campo Grande, após seu irmão buscar apoio no Centro de Defesa dos Direitos Humanos (CDDH-MS) e Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual do estado de Mato Grosso do Sul (CAP-DV/MS):

W: Então, foi no CAP DV [MS] que eu fui encaminhado a ir para uma sala de recurso, [nome da escola], que é aqui em Campo Grande, na [bairro da escola], ali. Aí foi lá que que eu iniciei o braille e a orientação e mobilidade. [...] E aí dentro dessa escola foi aberta a sala de recursos.

P: Sim.

W: Para ensinar pessoas com deficiência visual. Aí, sim, foi por lá que eu comecei a estudar e aí entrei lá na primeira série. Tudo, alfabetização e, depois, aí já comecei a andar pela cidade. Aí conheci, vim conhecer, vim aqui no instituto [ISMAC]. E aqui foi onde eu encontrei a parte da tecnologia um pouco mais.

Dessa forma, narrativas dos entrevistados revelam, em alguns casos, suas dificuldades para a alfabetização; em outros, a relevância da estimulação precoce no caso da cegueira, bem como explicitam o lócus dessa alfabetização: sala de recursos, instituto especializado. Esses cenários foram marcantes nas memórias dos entrevistados e evidenciam como se produziu a História da alfabetização de pessoas cegas algumas décadas ou anos atrás, quando ainda não se vivenciava a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, que ganhou força no século XXI, especialmente no contexto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, lançada em 2008. De outro ângulo, os depoentes revelam que, fora as questões pertinentes ao domínio do braille e, em alguns casos, pela institucionalização, na forma de internato, essa história não difere tanto da história da alfabetização em geral, com uso de atividades repetitivas em alguns momentos, de treino motor e uso de cartilhas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da história, vistas como sujeitos “fracos”, despossuídos de um lugar de pertencimento social, as pessoas cegas estiveram constantemente postas em posições inferiorizadas e silenciadas no cotidiano, com poucas chances de fazerem valer a sua palavra e sua leitura no e do mundo em que viviam. Isso fica demonstrado, por exemplo, pela demora e/ou pelas dificuldades de alguns entrevistados em ter acesso à alfabetização por meio do braille e à educação formal. Ainda assim, com pequenas resistências e astúcias cotidianas, como discutido neste texto, conseguiram, de algum modo, ter acesso às práticas de ler e escrever, driblando as limitações e coerções cotidianas. Diante disso,



[...], é necessário pensar formas de romper ou minimizar as limitações impostas às pessoas cegas. Essa aceção pode produzir novos posicionamentos, que desconstruam posturas arraigadas que ainda tratam pessoas cegas como pessoas fadadas ao isolamento daquilo que a visão proporciona ou refêns das impossibilidades ou dificuldades de acesso à cultura escrita (Silva, K., 2018, p. 217).

Analisar esse processo tático pode trazer novas formas de se compreender, na temporalidade histórica, o modo como os cegos têm ou não tido acesso ao mundo letrado, ampliando-se o debate sobre seus modos de uso da leitura e da escrita, bem como suas necessidades de acesso a elas, em uma cultura marcada pelo poder da representação visual do código escrito e de todo o aspecto visuocêntrico em suas formas de socialização e ensino. Sem dúvida, este trabalho não pretendeu esgotar a temática, mas dar um primeiro passo nessa direção. Fica, pois, o desafio de se avançar nessa história para, a partir do presente, se pensar novos meios e modos de propiciar o aprender a ler e a escrever de pessoas cegas de forma intencional, *empoderada* e com acessibilidade. Nesse processo, a escola comum inclusiva, hoje, desempenha um papel estratégico.

REFERÊNCIAS

AVANCINI, M; ROSSETI, F. Guia do MEC aposenta cartilha recordista. **Folha de São Paulo**: cotidiano. São Paulo, 25 de novembro de 1997. Acesso em: 25 maio 2023. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff251135.htm>

BÔAS, L. V. História, memória e representações sociais: por uma abordagem crítica e interdisciplinar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, 2015, vol. 45, n.156, p. 244-258 <https://doi.org/10.1590/198053143290>.

BONDEZAN, A. N.; GOULART, A. M. P. L. O Atendimento Educacional Especializado: o que dizem as professoras das salas regulares? **Camine**, Franca, v.5, n. 1, p. 1-14. Disponível em: <https://periodicos.franca.unesp.br/index.php/caminhos/article/view/767>. Acesso em: 27 maio 2023.

BOTO, C. Apresentação. In: MORTATTI, M. do R. L. (Org.). **Alfabetização no Brasil**: uma história de sua história. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2011.p. i-viii.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundação de Assistência ao Estudante. **Manual para indicação de livro didático**: Programa Nacional do Livro Didático, 1991. Rio de Janeiro: MEC/FAE, 1990. Disponível em: http://www.fnede.gov.br/phocadownload/programas/Livro_Didatico_PNLD/Guias/PNLD%201991%20FAE%20Manual%20para%20Indicao%20de%20Livro%20Didtico%201991.pdf. Acesso em: 27 maio 2023.



BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais**. Brasília: MEC/SEESP, 2010. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais&Itemid=30192.

Acesso em: 31 maio 2023.

BRUNO, M. M. G. (excerto). **Deficiência Visual: Reflexão sobre a Prática Pedagógica**. São Paulo: Laramara, 1997. Disponível em: http://www.deficienciavisual.pt/txt-Processo_construcao_leitura_escrita_DV.htm. Acesso em 26 maio 2017.

CARDOSO, C. J. **Cartilha Ada e Edu: produção, difusão e circulação (1977-1985)**. Relatório de Pesquisa de Pós-Doutorado - Universidade Federal de Mato Grosso; Universidade Federal do Paraná, [S.l.], 2009. Disponível em: http://www.ppge.ufpr.br/pos-doc/pdoc2009_Cancionila%20Janzkovski%20Cardoso.pdf. Acesso em: 27 maio 2023.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

CHARTIER, R. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: Difel; Bertrand Brasil, 1990.

IBC MANIFESTA pesar pelo falecimento da prof.^a Luzia Villela. In: Instituto Benjamin Constant, 2021. Disponível em: Acesso em: <https://www.gov.br/ibc/pt-br/assuntos/noticias/ibc-manifesta- pesar-pelo-falecimento-da-prof-a-luzia-villela#:~:text=falecimento%20da%20prof.-,%C2%AA%20Luzia%20Villela,pneumonia%20contra%C3%ADda%20h%C3%A1%20tr%C3%AAs%20meses.&text=Sobre%20fundo%20marrom%2C%20em%20letras,15%2F6%2F2021%22>. Acesso em: 27 maio 2023.

JULIA, D. A Cultura Escolar como Objeto Histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, v.1, n.1, p. 9-43, [S.l.], jan./jun. 2001. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38749>. Acesso em: 25 maio 2023.

MARTINEZ, A. B. C. **Entre a leitura tátil e a leitura oral: letramentos de jovens cegos na contemporaneidade**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/32546>. Acesso em: 26 mar. 2023.

MORTATTI, M. R. L. Cartilha de alfabetização e cultura escolar: um pacto secular. **Cadernos Cedes**, São Paulo, ano XX, n. 52, nov. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Bt7RrtZ4TktqvRz9ZdbnMnj/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 25 maio 2023.

MORTATTI, M. do R. L. (Org.). **Alfabetização no Brasil: uma história de sua história**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2011.



MORTATTI, M. do R. L. *et al.* (Orgs.). **Sujeitos da história do ensino de leitura e escrita no Brasil** [online]. São Paulo: Editora UNESP, 2015. Disponível em: <http://books.scielo.org>. Acesso em: 07 abr. 2020.

MORTATTI, M. do R. L.; FRADE, I. C. A. da S. (Orgs.). **Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?** Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Editora Unesp, 2014.

NORA, P. Entre memória e história: problemática dos lugares. **Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História**, São Paulo, 10, dez. 1993. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/12101>. Acesso em: 25 maio 2023.

O SISTEMA Braille. In: Instituto Benjamin Constant, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/ibc/pt-br/pesquisa-e-tecnologia/materiais-especializados-1/livros-em-braille-1/o-sistema-braille#:~:text=O%20braille%20%C3%A9%20um%20sistema,a%20infec%C3%A7%C3%A3o%20dos%20olhos>. Acesso em: 26 maio 2023.

PERES, E. T.; VAHL, M. M.; THIE, V. G. Aspectos editoriais da cartilha “Caminho Suave” e a participação da Editora Caminho Suave Limitada em programas federais do livro didático. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, v. 16, n. 1 (40), p. 335-372, jan./abr. 2016. Disponível em: https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/40776/pdf_110 Acesso em: 25 maio 2023.

PLAÇA, J. S. V. **O uso de tecnologia assistiva como artefato cultural no atendimento educacional especializado para alunos cegos ou baixa visão**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/jspui/bitstream/123456789/4386/1/JAQUELINE%20PLA%C3%87A.pdf>. Acesso em: 26 maio 2023.

SILVA, K. R. da. **Alfabetização e Letramento de Crianças Cegas em Diferentes Contextos**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOS-B24PN6/1/tese_katia_regina_da_silva_para_cd.pdf. Acesso em: 26 mar. 2023.

SILVA, T. da. **A produção e a circulação dos livros didáticos destinados à alfabetização em escolas públicas de Dourados (1945-1964): efervescência ou continuidade?** Relatório Final de Estágio de Pós-Doutoramento – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba, Paranaíba, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/bitstream/prefix/2425/1/UEMS%20-%20ThaisedaSilva.pdf>. Acesso em: 27 maio 2023.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Anped: Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782004000100002>. Acesso em: 3 jan. 2023.



VINUTO, J. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. **Temáticas**, Campinas, SP, v. 22, n. 44, p. 203–220, ago/dez. 2014. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/tematicas/article/view/10977>. Acesso em: 25 maio. 2023.

AUTORIA

Giovani Ferreira Bezerra

Doutor em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Mestre em Educação e Pedagogo pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), unidade universitária de Paranaíba. Professor da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), na Faculdade de Educação (FAED). Membro pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva (Gepei/CNPq/UFGD).

Instituição: Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)

E-mail: gfbbezerra@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4710-3897>

País: Brasil