



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**DINÂMICA RELACIONAL LEDOR-ESTUDANTE CEGA: A
SUBJETIVIDADE EM FOCO**

CAROLINA ECKRICH CANUTO

Brasília-DF, Março de 2022



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**DINÂMICA RELACIONAL LEDOR-ESTUDANTE CEGA: A
SUBJETIVIDADE EM FOCO**

Dissertação de mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília-UnB, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação, na linha de Pesquisa Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica de Subjetividade na Educação-EAPS.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001

Orientadora: professora Dr^a. Cristina Massot Madeira-Coelho

BRASÍLIA - DF

2022

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Cd CANUTO, CAROLINA E.
DINÂMICA RELACIONAL LEDOR-ESTUDANTE CEGA: A
SUBJETIVIDADE EM FOCO / CAROLINA E. CANUTO; orientador
Cristina Massot Madeira-Coelho. -- Brasília, 2022.
149 p.
1. ledor. 2. estudante cego. 3. leitura. 4. voz. 5.
Teoria da Subjetividade. I. Massot Madeira-Coelho,
Cristina, orient. II. Título.

Comissão Examinadora

Professora Dr^a Cristina Massot Madeira-Coelho - presidente
Universidade de Brasília-UnB

Professora Dra. Geandra Cláudia Silva Santos - membro externo
Universidade Estadual do Ceará-UECE

Professora Dr^a. Sinara Pollom Zardo - membro interno
Universidade de Brasília-UnB

Professora Dr^a. Albertina Mitjáns Martínez - membro interno (suplente)
Universidade de Brasília - UnB

AGRADECIMENTOS

A vida é uma corrida
que não se corre sozinho.
E vencer não é chegar,
é aproveitar o caminho
sentindo o cheiro das flores
Bráulio Bessa

Sou grata a vida e seus mistérios.

Agradeço a minha mãe, que educou a mim e meus dois irmãos com força e coragem. Cada conquista minha sempre será *sua* também.

Ao meu amado companheiro, Holivar, para quem não existem palavras suficientes de agradecimento com o cabido merecimento. Ainda assim, minha sincera gratidão pelo amor e companhia preciosa em cada passo desta trajetória.

A minha amada filha, Maria Fernanda, pelo apoio e compreensão de ausências em alguns momentos durante este período de intensa dedicação aos estudos.

Sou grata a todos os encontros que a vida me possibilitou. Em especial à amiga amada Giselle, que me motivou ao ingresso no programa de pós-graduação.

À inspiradora orientadora, Prof^a. Cristina Madeira-Coelho, que com suas sugestões e ensinamentos em tom de conversa conduziu o percurso desta pesquisa. *Grata* pela confiança!

Ao Prof. Dr. Fernando González Rey (*in memorian*), pela enorme contribuição de sua produção teórica.

À ilustre Banca Examinadora desta dissertação de mestrado: professoras Sinara Pollom Zardo, Geandra Cláudia Silva Santos, Albertina Mitjás Martínez. Gratidão pela generosidade e orientação. À professora Paula Gomes, por ter composto a banca de qualificação do projeto de dissertação. Grata pelas inestimáveis contribuições.

Agradeço à amiga Sandra Regina de Oliveira, pelo carinho dispensado a mim, e ao meu trabalho. Nossas interlocuções sempre me enriquecem e auxiliam a ampliar minha perspectiva.

Às amigas e parceiras de pesquisa Paula e Allana, das quais a amizade me fortaleceu. Agradeço por compartilharem projetos, aprendizagens, realizações e anseios no percurso da pós-graduação.

A todas as minhas amigas do grupo de pesquisa, Ildete, Sandra, Lucinete, Barbara, Paula, Allana, Laura, Sandra Regina, Rosa, Ana Carolina. E a amiga, poeta Ivete Mangueira (*in memorian*), que com suas cores e movimentos enriquecia com beleza nossos debates.

A todos os leitores voluntários participantes desta pesquisa, pelo apreço e colaboração com a investigação. A estudante “Clarice”, pelo compromisso e engajamento afetivo em compartilhar suas experiências na realização desta pesquisa. De mãos dadas com você “Clarice”, o caminho foi mais leve, florido e inspirador. Agradeço o alimento a minha alma.

Ao Projeto Clube do Ledor e (CEEDV) agradeço ao apoio institucional para o desenvolvimento desta pesquisa.

A Prof^ª Dr^ª Elisângela Magalhães, com quem muito aprendi e ensaiei meus primeiros passos no desenvolvimento de pesquisas.

À CAPES, pelo apoio financeiro para o desenvolvimento de minha formação acadêmica. À Comissão de Bolsas FE/PPGE e Coordenação do PPGE, Prof. Carlos Lopes, Profa. Amaralina Miranda, Doutoranda Rebeca Campos e Prof^ª. Claudia Pato, que construíram um espaço de acolhimento e apoio ao enfrentamento ao contexto pandêmico, sou grata!

“Vida es cambio de sustancias; por tanto, con-vivir,
coexistir, tramarse en una red sutilísima de relaciones,
apoyarse lo uno en lo otro, alimentarse mutuamente,
conllevarse, potenciarse.”
Ortega y Gasset

RESUMO

Esta pesquisa articula teoricamente em seu enfoque estudos da área de leitura, deficiência, voz, inclusão escolar e acesso à informação sob a lente da Teoria da Subjetividade. Em seu objetivo geral, pretendeu compreender produções subjetivas constituídas na inter-relação entre leitores voluntários e a estudante cega, em uma proposta de gerar novas inteligibilidades sobre essa prática e como suporte para o acesso aos conhecimentos específicos de preparação para concursos públicos. A atuação do leitor para estudantes cegos transcende a finalidade de um recurso de acessibilidade, pois os espaços no qual as leituras acontecem se constituem como relacionais. Nesse contexto, o arcabouço teórico desenvolvido por González Rey na Teoria da Subjetividade, Epistemologia Qualitativa e Metodologia Construtivo-Interpretativa forneceu elementos significativos para a construção de inteligibilidades acerca deste ambiente relacional. As elaborações de Larrosa (1996; 2002; 2011) e Cantú (2011; 2014) permitem a discussão sobre a experiência de leitura que avança orientada pela Teoria da Subjetividade de González Rey (2003; 2004b; 2011; 2015). O leitor cego, ao buscar um leitor, contará com a voz de outro para dar vida ao texto, assim Zumthor (1997; 2001) nos conduz à compreensão de que a vocalidade é constituída se moldando ao tempo e espaço onde acontece a leitura. Este encontro humano configura-se como uma relação dialógica e alberga aspectos da qualidade humana que se organizam por modos singulares de sentir e expressar produções subjetivas destes indivíduos (MADEIRA-COELHO, 2021). O *locus* da pesquisa é o atendimento de leitura viabilizado pelo Projeto Clube do Ledor, localizado no Centro de Ensino Especial de Deficientes Visuais (CEEDV) em Brasília-DF. Há 21 anos este Projeto promove o atendimento de leitura com leitores voluntários como suporte de acesso à informação. Devido ao contexto de isolamento social ocasionado pela pandemia mundial de Covid-19, em 2020, o funcionamento do projeto no espaço físico foi suspenso, assim, a pesquisa aconteceu inteiramente por meio de plataformas virtuais. A produção de informação ocorreu principalmente por videoconferências realizadas no *software Skype*, este recurso possibilitou a utilização de instrumentos favorecedores da expressão subjetiva dos participantes: dinâmicas conversacionais, observações participantes, a leitura de uma poesia, sessão de vídeos sobre voluntariado seguido de conversas, e uma dinâmica em um aplicativo de mensagens, além de instrumentos dialógicos apoiados em registros escritos como uma autobiografia, notas sobre leituras e completamento de frases. A ênfase na subjetividade permitiu reflexões sobre a constituição subjetiva dos leitores voluntários e as implicações dessas produções em sua atuação. Permitiu, ainda, perceber que não são os procedimentos de leitura que qualificam o trabalho realizado neste espaço. A atuação do leitor vincula-se essencialmente as produções simbólico emocionais favorecidas neste âmbito. Indicou a voz, a emocionalidade e a qualidade das relações como elementos fundamentais constituintes das produções subjetivas neste ambiente, que favorecem o acesso à informação e apreensão compreensiva dos conhecimentos, processos que antecedem a aprendizagem. Assim, o sistema inter-relacional neste contexto é singularizado pelo valor que a voz assume como produção subjetiva, permitindo abrir novas zonas de sentido para esta compreensão.

Palavras-chave: leitor, estudante cego, leitura, voz, Teoria da Subjetividade

ABSTRACT

This research theoretically articulates in its focus studies in the area of reading, disability, voice, school inclusion and access to information under the lens of the Theory of Subjectivity. In its general objective, it intended to understand subjective productions constituted in the interrelation between voluntary readers and the blind student, in a proposal to generate new intelligibility about this practice as a support for access to specific knowledge of preparation for public tenders. The role of the reader for blind students transcends the purpose of an accessibility resource, as the spaces in which the readings take place are constituted as relational. In this context, the theoretical framework developed by González Rey in the Theory of Subjectivity, Qualitative Epistemology and Constructive-Interpretive Methodology provided significant elements for the construction of intelligibilities about this relational environment. The elaborations of Larrosa (1996; 2002; 2011) and Cantú (2011; 2014) allow the discussion about the reading experience that advances guided by González Rey's (2003;2004;2011;2015) Theory of Subjectivity. The blind reader, when looking for a reader, will rely on the voice of another to give life to the text, thus Zumthor (1997; 2001) leads us to the understanding that vocality is constituted by molding itself to the time and space where reading takes place. This human encounter is configured as a dialogic relationship and harbors aspects of human quality that are organized by unique ways of feeling and expressing subjective productions of these individuals (MADEIRA-COELHO, 2021). The locus of the research is the reading service made possible by the *Projeto Clube do Ledor*, located at the *Centro de Ensino Especial de Deficientes Visuais* (CEEDV) in Brasília-DF. For 21 years, this Project has promoted reading services with volunteer readers as support for accessing information. Due to the context of social isolation caused by the world pandemic of COVID-19, in 2020 and 2021, the operation of the project in the physical space was suspended, thus, the research took place entirely through virtual platforms. The production of information took place mainly through videoconferences carried out in the Skype software, this resource made it possible to use instruments that favored the subjective expression of the participants: conversational dynamics, participant observations, the reading of poetry, a video session on volunteering followed by conversations, and a dynamics in a messaging application, in addition to dialogic instruments supported by written records such as an autobiography, notes on readings and completion of sentences. The emphasis on subjectivity allowed reflections on the subjective constitution of volunteer readers and the implications of these productions in their performance. It also allowed us to perceive that it is not the reading procedures that qualify the work carried out in this space. The role of the reader is essentially linked to the symbolic emotional productions favored in this context. He indicated the voice, emotionality and the quality of relationships as fundamental constituent elements of subjective productions in this environment, which favor access to information and comprehensive apprehension of knowledge, processes that precede learning. Thus, the interrelational system in this context is distinguished by the value that the voice assumes as a subjective production, allowing to open new areas of meaning for this understanding.

Keywords: reader, blind student, reading, voice, Theory of Subjectivity

Sumário

INTRODUÇÃO	12
1. O CONTEXTO DA PESQUISA	18
2. DIMENSÕES DA LEITURA	23
2.1 A LEITURA – UM LUGAR POSSÍVEL NO MUNDO	23
2.2 A leitura nos tempos	26
2.3 A voz e a emocionalidade	29
2.4 O cego na leitura	31
2.5 Dimensão subjetiva da aprendizagem no espaço de leitura	34
3. “É UMA SOCIEDADE PLANA E QUADRADA CONTRA CÍRCULOS EM ALTO RELEVO”	37
3.1 Ser cego	37
3.2 O acesso do cego à informação e o trabalho voluntário do Ledor no Projeto Clube do Ledor	41
4. COMPREENDENDO A TEORIA DA SUBJETIVIDADE.....	45
4.1 O significado da Teoria da Subjetividade para a pesquisa.....	45
5. EPISTEMOLOGIA QUALITATIVA E METODOLOGIA CONSTRUTIVO- INTERPRETATIVA.....	51
5.1 Epistemologia Qualitativa	51
5.2 Metodologia Construtivo-Interpretativa.....	53
5.2.1 Participantes da pesquisa	54
5.2.2 Instrumentos de pesquisa	56
5.2.3 Cenário social da pesquisa	58
6. PROCESSO CONSTRUTIVO-INTERPRETATIVO E ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES	62
6.1 Eixo 1 – “ <i>As estrelas que iluminam a sala</i> ” — A inter-relação de Clarice com grupo de Ledores voluntários: Produções subjetivas.....	65
6.1.1 Foco de análise A: “ <i>Pessoas que seguram minha mão com toque consensual</i> ” — Espaço de leitura de Clarice	70
6.1.2 Foco de Análise B: “ <i>Sou seu Ledor fale comigo!</i> ” – Configurações subjetivas sobre o trabalho voluntário no espaço de Ledores de Clarice, do Projeto Clube do Ledor	80
6.1.3 Foco de Análise C - “ <i>Sou leitora quando tem um ser humano lendo comigo, pois consigo sentir o texto.</i> ” — A voz e processos configuracionais da relação entre Ledores e estudante cega	90
6.1.4 Foco de Análise D — “ <i>Tabelas, minhocas e desafios</i> ” — Processo configuracional criativo de Clarice no espaço de leitura.....	98
6.2 Eixo 2 – “ <i>Sou flor no deserto, da água escassa fazendo bom uso</i> ”: configurações subjetivas de uma estudante cega na experiência de leitura no Projeto Clube do Ledor.....	103
6.2.1 Foco de análise A – “ <i>Então, não tem esta história de quem está sentado ou quem está de pé, ou quem está ajudando</i> ” — A relação entre Cecília e Clarice como espaço favorecedor de acesso à informação e apreensão do conhecimento	112

6.3 Análise e discussão da informação.....	119
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	128
REFERÊNCIAS	131
APÊNDICE	138
APÊNDICE A: INSTRUMENTO – COMPLEMENTO DE FRASES DAS LEDORAS	139
APÊNDICE B: INSTRUMENTO – COMPLEMENTO DE FRASES DA ESTUDANTE CEGA	141
ANEXO	143
ANEXO A: INSTRUMENTO – POESIA	144
ANEXO B: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	148

INTRODUÇÃO

“Vozes únicas, particulares e especiais que emergem da escuridão e dão um tom de conversa, de intimidade, de aproximação com os livros compartilhados. Os leitores têm uma missão meritória: são focos de luz sem os quais o mundo de papel estaria perdido para alguns cegos.”
(SCHITTINE, 2016, p. 151).

A leitura em voz alta preenche com tons de imaginação e emocionalidade o ambiente onde acontece. Envolve aquele que lê, e quem participa da experiência, em uma atmosfera singular. O valor dessa vivência possivelmente não pode ser mensurado, porém foi compreendida historicamente como significativa, visto os grandes contadores de história presentes na ficção e nas tradições orais.

Estes instantes de intensas elaborações imaginativas adquirem contornos diversos de acordo com a finalidade proposta: ler para uma criança adormecer tranquila, ou uma poesia amorosa declamada para o companheiro de vida, contar uma história para um grupo de adolescentes ou ler um livro para alguém que não enxerga.

Ao me dedicar ao tema em questão, busquei compreender minha afinidade pessoal em relação à temática. O envolvimento com o trabalho desenvolvido como ledora voluntária favoreceu a emergência de uma série de produções subjetivas¹construídas ainda na infância. Vivenciei uma primeira infância repleta de fantasia e afeto; e hoje, ao ler para os estudantes atentos ouço as vozes, como a do meu avô, que carinhosamente me cobria com um cobertor felpudo e contava histórias até eu adormecer, ou de Catarina, uma professora performática que alimentava meu repertório de fantasias com suas interpretações literárias, apesar de um ambiente escolar rígido. Vários outros encontros favoreceram o apreço por este tipo de contato: com alguns professores, uma bibliotecária aparentemente sisuda, o avô querido de uma amiga.

Como profissional, percebi o alcance proporcionado pelo ato de ler para outras pessoas. Não importava se a leitura acontecia em salas especiais, em turmas de Educação Infantil ou do Ensino Fundamental na periferia: os processos gerados a partir da leitura em voz alta nestes espaços me fascinavam.

Ao ler para uma colega cega do curso de pós-graduação, adentrei em uma realidade distinta que possibilitou a emergência de novos significados. Nesse contexto, as leituras e as descrições adquiriam um status de acessibilidade que pressupunham a garantia de um direito. O

¹ Conceitos desenvolvidos por González Rey na Teoria da Subjetividade serão abordados no Capítulo 4.

vínculo de amizade gerado por esta circunstância me reconfigurou profissionalmente, despertando o interesse por pesquisas na área e no trabalho, como ledora voluntária no Projeto Clube do Ledor, que se configurou como *locus* desta pesquisa. Dessa maneira, chega-se ao fio condutor deste estudo: a leitura em voz alta para pessoas cegas e como se organiza essa relação.

O ledor e/ou transcritor possibilita o acesso a informações escritas manualmente ou impressas por meio da leitura em voz alta, assim como também pode executar transcrições para indivíduos que necessitem dessa ajuda técnica, aqui especificamente pessoas cegas.

Embora seja uma ocupação antiga entre informalidades e formalidades, tem seu primeiro registro como um atendimento profissional no Brasil em 1951, no Instituto Benjamin Constant². Torna-se significativo observar que os avanços tecnológicos revolucionaram o cotidiano, o acesso à informação, bem como os métodos de estudo das pessoas cegas. A autonomia e a agilidade são premissas destes recursos. Em contrapartida, o ledor insere humanidade aos momentos de estudo.

Nesse contexto, o atendimento do Ledor adquire nuances singulares, de acordo com a modalidade em que a leitura se faça necessária, que pode acontecer em ambientes avaliativos, sala de aula ou ambiente de biblioteca. Especificamente a leitura em biblioteca assume características de atendimento especializado, e agrega proximidade, confiança e, ocasionalmente, regularidade de atendimento. Em Brasília-DF, esse recurso é oferecido pelo Projeto Clube do Ledor, que visando contribuir para inclusão social e educacional de estudantes, disponibiliza local adequado para o estudo e voluntários ledores. A intensa procura pelos atendimentos de leitura neste ambiente, assim como os aspectos que rodeiam essa questão, fizeram do Projeto Clube do Ledor campo empírico deste estudo.

Torna-se necessário tecer algumas considerações sobre o espaço de realização desta pesquisa, o Projeto Clube do Ledor. Seu funcionamento acontece na Biblioteca Elmo Luz, em dias úteis, no Centro de Ensino Especial de Deficientes Visuais (CEEDV), que desenvolve o projeto em parceria com a Associação dos Amigos dos Deficientes Visuais (AADV). Reúne voluntários ledores que contribuem com a inclusão social de pessoas com deficiência visual e/ou surdo-cegos ao realizarem leituras e/ou explicações sobre conteúdos de etapas variadas da escolaridade, do Ensino Fundamental até áreas do conhecimento acadêmico, ou específicos para concursos públicos. Assim, o público-alvo do Projeto são pessoas com deficiência visual ou

² Centro de referência nacional na área da deficiência visual, pesquisa e educação, localizado no Rio de Janeiro-Brasil. (<http://www.ibr.gov.br/o-ibr>).

surdocegueira, estudantes de qualquer etapa ou modalidade de ensino, e da comunidade (GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL, 2018).

Dessa forma, o projeto objetiva proporcionar às pessoas usuárias da iniciativa, por meio do atendimento pedagógico, o desenvolvimento humano e, concomitantemente, contribuir para a inclusão escolar e inserção no mercado de trabalho (GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL, 2018).

O projeto integra o Projeto Político-Pedagógico (PPP) do CEEDV e foi criado em 1992, sendo seu funcionamento efetivado em 1998 após o advento da Lei nº 9.608, de 1998 (“Lei do Voluntariado”). Dentre as atribuições desses Ledores estão leituras diárias, transcrição e/ou digitação de trabalhos, gravações em áudio para os usuários do Projeto ou para compor a Audioteca Escolar. Os atendimentos de leitura têm duração de 1 hora até 2 horas, e podem acontecer no espaço do Projeto entre 8h e 18h.

O atendimento de Ledores voluntários é um momento de leitura e/ou transcrição individualizado ou em grupo. No ambiente da biblioteca onde acontecem os atendimentos existem oito cabines próprias para este fim, e duas mesas localizadas próximas às estantes de livros também se revertem em locais de estudo, se houver necessidade. No espaço físico do Projeto é possível perceber que embora a iniciativa integre o PPP do CEEDV, acontece desagregado das demais atividades da instituição. Pois, em raras ocasiões, nos deparamos com crianças estudantes do local ou mesmo professores e funcionários, demarcando uma divisão espacial e de convivência.

A biblioteca conta com acervo de obras transcritas para o Braille, como livros didáticos, clássicos da literatura e apostilas para concursos. Também dispõe de livros e outros materiais em tinta e computadores para uso dos estudantes e Ledores. Ao adentrar o espaço nos deparamos com um secretário do Projeto, que representa a ponte entre Ledores e usuários. Entre suas atribuições está a admissão de voluntários, que ao se apresentarem para o trabalho preenchem junto ao funcionário uma ficha onde consta nome completo, telefone para contato, áreas de preferência para atuação, profissão e horário de disponibilidade. O secretário estabelece uma breve conversa inicial sobre a função do Ledor no espaço. As informações fornecidas nesse primeiro momento auxiliam o funcionário em seu trabalho de correlacionar as necessidades dos atendidos à disponibilidade dos ledores.

A abordagem da temática em pesquisas científicas, especialmente no Brasil, é pouco explorada. Assim, foram pesquisados artigos científicos em uma busca combinada nas

plataformas *Scientific Eletronic Library OnLine* (SciELO) e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Durante a leitura de quatro produções relevantes para o estudo foi evidenciado que todas apresentavam informações indicativas da presença da emocionalidade neste cenário de leitura, porém o aspecto é apontado como secundário no contexto analisado. Selau, Damiani e Costas (2017) citam o despreparo dos profissionais Ledores como aspecto negativo em relação à acessibilidade para os estudantes com deficiência visual ao ensino superior. A produção de Dias e Vieira (2017) focaliza nas novas tecnologias, e trata o trabalho do Ledor como atividade complementar que é oferecida pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE). Em contrapartida, o relacionamento entre Ledor e estudante cego inseridos no ambiente de ensino superior ocupa a centralidade da análise de Simões (2016), que reflete sobre o caráter ambivalente do papel do ledor, e conclui que esta característica gera a tensão entre autonomia e heteronomia presentes neste contexto. Para tanto, destaca a importância da presença de características emocionais nesta inter-relação.

Em outra perspectiva, Silva (2009) busca compreender a resignificação da leitura na situação de atendimento do Ledor. A autora entende o Ledor como mediador entre o autor e o texto, e também considera a subjetividade desse profissional inserida neste espaço. Portanto, entende-se no referido artigo a subjetividade como um processo interno das pessoas, assim a abordagem difere da apresentada neste trabalho. Na presente investigação pretendemos avançar na compreensão de produções simbólicas e emocionais que se expressam, e se organizam, durante os atendimentos de leitura.

Esta pesquisa se alicerça nos conceitos desenvolvidos pelo teórico González Rey na Teoria da Subjetividade, Epistemologia Qualitativa e Metodologia Construtivo-Interpretativa, almejando a compreensão sobre os processos subjetivos que estão presentes na inter-relação entre Ledor e estudante cega.

O horizonte teórico, epistemológico e metodológico concebido por González Rey evidencia seu valor heurístico para a pesquisa ao permitir um enfoque que ultrapassa o caráter instrumental, valorizando a singularidade das produções humanas. A dinâmica relacional constituída entre Ledor e estudante cega é potencialmente contexto de produções subjetivas. Partindo do pressuposto que é tecido de diversas formas, constantemente engendradas pela subjetividade de seus atores, vimos que não existe um paradigma único ou objetivo para se estabelecer este vínculo. Logo, o atendimento de leitura é um espaço de construções subjetivas compartilhadas, onde mutuamente os envolvidos se constituem.

Nesta acepção, o objetivo geral desta pesquisa é compreender as produções subjetivas constituídas na inter-relação entre Ledores voluntários e uma estudante cega, como proposta de gerar novas inteligibilidades sobre essa prática e como suporte para o acesso a conhecimentos específicos de preparação para concursos públicos. E os objetivos específicos são os seguintes: 1- Compreender configurações subjetivas sobre o voluntariado constituídas e constituintes da subjetividade social do espaço Projeto Clube Ledor como possibilidade de construir inteligibilidades sobre aspectos de subjetivação da experiência da leitura para estudante cega. 2. Compreender a voz como expressão subjetiva de configuração da qualidade das relações interpessoais constituídas entre Ledor e estudante cega e como instrumento de acessibilidade e apreensão de diferentes conhecimentos por parte da estudante. 3. Construir inteligibilidade sobre configurações subjetivas emergentes da estudante cega, a partir da análise da qualidade das relações interpessoais estabelecidas no Projeto Clube do Ledor, e os desdobramentos para acesso e apreensão de conhecimentos formais para preparação para concursos públicos.

A seguir, uma apresentação de forma sucinta da organização do trabalho em relação à estrutura dos capítulos. No primeiro capítulo apresento uma exposição sobre a atuação do Ledor e o Projeto Clube do Ledor, tomando por base o PPP do CEEDV. O segundo capítulo discute a significância do ato da leitura, trazendo as contribuições de Larrosa (1996; 2002; 2011) e Cantú (2011; 2014) para o diálogo, com o aporte teórico de González Rey (2011; 2014). Em um segundo momento, a reflexão partirá das variadas modalidades e construções culturais e históricas em torno da leitura. Os autores Cavallo e Chartier (1998) e Zumthor (2001) auxiliam este estudo em articulação com nosso aporte teórico.

A leitura em voz alta evidencia sua relevância como expressão subjetiva, e neste terceiro momento pretendemos refletir sobre a questão com o apoio de Zumthor (2001) em conjunto com Behlau, Pontes e Moreti (2001). Sobre o tipo de leitura realizada pelo Ledor, os escritos de Manguel (2004) e Schittine (2016) contribuem para a análise em conjunto com o estudo de Madeira-Coelho (2021), que se alinha à Teoria da Subjetividade. Concluo o capítulo discorrendo sobre a dimensão subjetiva da aprendizagem no espaço de leitura realizada pela Ledora, com o aporte teórico de Mitjás Martínez e González Rey (2017) e Mitjás Martínez (2012).

No terceiro capítulo, as contribuições da perspectiva crítica dos direitos humanos serão articuladas à Teoria da Subjetividade que alicerça a pesquisa. Assim, os autores Herrera Flores (2002), Diniz (2007), Diniz, Barbosa e Santos (2009) e Zardo (2017) serão suporte na busca por compreensão sobre o social, considerando que este é contexto vivo em que são geradas e organizadas produções subjetivas. Em seguida, a conexão entre os escritos de Madeira-Coelho

(2019), Zardo (2017) e Aguirre (2019) apoiarão uma análise sobre a profissionalidade do Ledor, que na ausência de uma regulamentação específica e aprimoramento profissional gera por vezes sentimentos de tensão e insegurança, tanto no Ledor como nos atendidos.

O quarto capítulo apresenta a perspectiva cultural-histórica da Teoria da Subjetividade de González Rey (2003; 2004b; 2011; 2015) e seu valor heurístico para a pesquisa. O quinto capítulo retoma o objetivo geral e os objetivos específicos do estudo, bem como apresenta o percurso metodológico que está sendo percorrido com base nos pressupostos da Epistemologia Qualitativa e Metodologia Construtivo-Interpretativa. Descreve, também, os critérios para escolha dos participantes, instrumentos da pesquisa, e traça o percurso inicial do estudo. Em seguida no sexto capítulo, apresento os dois eixos de produção do processo construtivo-interpretativo. O primeiro corresponde as compreensões sobre o contexto social dos atendimentos de leitura, e o segundo, evidencia configurações subjetivas emergentes da estudante, a partir da análise da qualidade das relações constituídas neste espaço de leitura. Encerro com a análise e discussão das informações, e considerações finais.

1. O CONTEXTO DA PESQUISA

O presente capítulo apresenta uma problematização teórica sobre a atuação do Ledor e o funcionamento do Projeto Clube do Ledor.

1.2 A atuação do Ledor/ Projeto Clube do Ledor

Inicialmente, torna-se significativo apresentar o Ledor. Optou-se neste trabalho utilizar o termo “Ledor” para identificar o indivíduo que efetua leituras em voz alta e transcrições para pessoas que necessitem desse atendimento³, no caso específico deste estudo: estudantes cegos.

O acesso das pessoas com deficiência visual à leitura de textos escritos manualmente ou impressos é possibilitado pelo Ledor. Sua atuação é normatizada de forma abrangente no inciso III do art. 3º da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015, Estatuto da Pessoa com Deficiência):

III – tecnologia assistiva ou ajuda técnica: produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social; (BRASIL, 2015).

O paradoxo existente entre a legislação que não regulamenta efetivamente a profissão de Ledor, e a ampla atuação do profissional em diversos contextos, prejudica a formação e aperfeiçoamento do profissional, comprometendo a qualidade dos atendimentos. Encontra-se em tramitação o Projeto de Lei nº 3.513, de 2019, do deputado federal Denis Bezerra (PSB/CE), que propõem dispor sobre a regulamentação do exercício profissional do Ledor e do Transcritor, e dá outras providências. O estado de Santa Catarina regulamenta a atuação do profissional em provas e concursos, no capítulo III, da Lei nº 16.598/2015. Ainda em âmbito estadual, a Lei nº 11.083/2018, em seu capítulo III, dispõe sobre o exercício profissional do Ledor/Transcritor em concursos no estado da Paraíba.

³ Segundo a Nota Técnica do INEP (2012), ao dispor sobre o atendimento diferenciado do ENEM _5. Auxílio Ledor: serviço especializado de leitura da prova para pessoas com deficiência visual, deficiência intelectual, autismo, déficit de atenção ou dislexia.

No entendimento de Aguirre (2019), a representação social da atuação dos Ledores é distorcida em relação ao compromisso e à prática do ofício. Esse exercício profissional exige técnicas, habilidades específicas e transcendem o ato de ler em voz alta.

A atuação do Ledor é repleta de desafios, e exige empatia para conduzir a percepção dos obstáculos e solução de problemas. A prática da leitura em voz alta envolve inúmeras técnicas, por exemplo, de descrição de imagens, símbolos variados e expressões matemáticas. A instrumentalização dos procedimentos é flexível, acompanhando o ambiente e os acordos estabelecidos com o leitor cego⁴.

Atualmente, os contextos de atuação do profissional são o ambiente educacional ou sala de aula, onde o Ledor adéqua o ritmo de leitura e transcrições aos intervalos entre as explicações dos professores. Ambiente avaliativo, concursos públicos e seleções em geral apresentam ao Ledor atuação desafiada pelo ambiente rigoroso em relação ao tempo e procedimentos burocráticos. E o ambiente de biblioteca, que se constitui *locus* desta pesquisa, circunstância que proporciona ao Ledor e ao leitor cego o conforto de se adaptarem com naturalidade ao processo de leitura.

Assim, o cenário entendido como biblioteca, neste caso, pode ser qualquer contexto onde aconteça o atendimento de leitura nos moldes de estudo. Este estilo de atendimento permite ao Ledor maior flexibilidade e tempo para adaptar estratégias, possibilitando transmitir o máximo de informações com a melhor qualidade possível. Por se constituir um momento de estudo, o Ledor também pode realizar explicações se for solicitado.

A atuação desses profissionais em bibliotecas tem seu primeiro registro no Brasil em 1951, na Biblioteca Luiz Braille, situada no Instituto Benjamin Constant (RJ). Um cadastro de Ledores voluntários foi criado, objetivando atender aos estudantes cegos na leitura de livros em tinta, perdurando até hoje (FERREIRA; OLIVEIRA; PINTO 2006). Outras iniciativas semelhantes estão presentes no País, como na Biblioteca Pública Estadual Luiz de Bessa, em Belo Horizonte, que desde 1969 é espaço para a atuação de Ledores voluntários; e o Projeto Clube do Ledor do DF, que será o *locus* desta pesquisa.

O Projeto Clube do Ledor foi idealizado em uma parceria entre o CEEDV e a Associação dos Amigos dos Deficientes Visuais (AADV). Inspirado no trabalho realizado no Benjamin Constant, o Projeto encontra-se normatizado detalhadamente no PPP do CEEDV do DF. Criado

⁴ O termo “leitor cego” refere-se ao indivíduo cego, que na escuta do texto é leitor ativo ao interagir com a obra.

em 1992, seu funcionamento foi efetivado em 1998 respaldado pela Lei n.º 9.608, de 18 de fevereiro de 1998, que dispõe sobre o serviço voluntário:

Art. 1º Considera-se serviço voluntário, para os fins desta Lei, a atividade não remunerada prestada por pessoa física a entidade pública de qualquer natureza ou a instituição privada de fins não lucrativos que tenha objetivos cívicos, culturais, educacionais, científicos, recreativos ou de assistência à pessoa. (BRASIL, 1998).

O amparo legal dessa Lei se constitui condicionante para a operacionalidade proposta, e aponta para o papel do voluntariado configurado na estrutura inicial do Projeto. Esse fator indica a importância empregada ao fato desses Ledores serem voluntários, ou seja, sem remuneração ou vínculo empregatício com a instituição, bem como para as motivações que levariam estas pessoas ao trabalho.

Os estímulos que impulsionam o voluntariado são dotados de evidente complexidade que envolve aspectos sociais e individuais. Entre eles, compromisso social, realização pessoal, sociabilidade e identificação com a atividade a ser realizada, entrelaçados por produções subjetivas de ideais religiosos ou afetivos (SOUZA; MEDEIROS, 2012).

Para tanto, o trabalho voluntário consiste em “estar disposto para se expor a situações desafiantes, que não proporcionarão retorno financeiro, mas, sim, reconhecimento, agradecimento e sentimento de que o trabalho realizado é útil, tem valor para alguém e interfere positivamente na sociedade”. (SOUZA; MEDEIROS, 2012 p. 6). Baseando-se na perspectiva cultural-histórica de González Rey (2003), conjectura-se que estas construções singulares da subjetividade social e individual amalgamadas podem constituir-se e serem expressas como motivação para participação em serviços voluntários, e assim se constituírem como temática de pesquisa.

As pessoas envolvidas como idealizadores da iniciativa relataram a intensa procura nos primeiros anos de funcionamento do Projeto. O espaço físico da biblioteca ficava pequeno frente a amplitude do trabalho, que por vezes acontecia sob as árvores que rodeiam o CEEDV. Atualmente, a biblioteca possui cabines equipadas com ar-condicionado e um computador, resultado de uma reforma conduzida por doações há pouco mais de dois anos. Tem-se nos registros 850 atendidos cadastrados, indivíduos com deficiência visual cursando etapas ou modalidades de ensino variadas, da rede de ensino e da comunidade que, conforme a necessidade, podem solicitar um Ledor para atendimento de uma, ou até duas horas. Alguns estudantes com deficiência solicitam vários atendimentos por dia, sendo possibilitado um turno inteiro de leituras

e estudo com os Ledores voluntários. Importante evidenciar o objetivo geral do Projeto Clube do Ledor:

Proporcionar à pessoa com deficiência visual e surdocega, atendimento pedagógico em seu desenvolvimento socioafetivo, físico e intelectual, mediante procedimentos didáticos e estratégias metodológicas adequadas para sua inclusão no ensino regular e inserção no mercado de trabalho, desenvolvendo competências e habilidades na formação pessoal, social, orientação profissional e conhecimento de mundo, segundo as leis vigentes. (GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 100).

No documento norteador do Projeto, PPP do CEEDV, encontram-se maneiras de interagir com qualquer estudante com deficiência visual, e algumas orientações iniciais aos voluntários sobre a leitura. Algumas dessas instruções são técnicas puras para este tipo de leitura como: realizar a leitura e soletração de palavras estrangeiras, dar ênfase aos parágrafos e respeitar a pontuação, utilizar os termos travessões, aspas e parênteses quando estes sinais se apresentarem no texto. Outros procedimentos expressos neste trecho do documento demonstram tanto a valorização das técnicas visando um bom atendimento, como também o respeito à condição do estudante com deficiência visual, são elas: realizar a leitura de frente para o estudante; não ler de cabeça baixa; em caso de desenho ou gráficos, deve-se descrever minuciosamente (GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL, 2018).

Torna-se pertinente observar que a ênfase dada no documento à valorização do cidadão, vislumbrando a plena inclusão social, coaduna-se com a intenção de apresentar orientações para a convivência entre voluntários e atendidos que estão expressas, por exemplo, nos trechos: “Ao se aproximar da pessoa com deficiência visual, identifique-se e lhe pergunte se necessita de ajuda; Não faça pela pessoa com deficiência visual o que ela pode fazer sozinha; Ao entrar ou sair de um local em que há pessoas cegas, anuncie-se.” (GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 107).

Concluimos refletindo sobre o princípio da “plena inclusão social” contida no documento norteador do Projeto. Certamente o trabalho realizado no âmbito da proposta contribui para a inclusão social dos estudantes, atingindo não apenas a dimensão da escolaridade, mas também ampliando o círculo relacional dos atendidos no contato com os voluntários. Assim, o contexto do Projeto pode ser mobilizador de produções e expressões da subjetividade social relacionadas à deficiência visual, e ao voluntariado.

Iniciativas como a do Projeto Clube do Ledor são fundamentais para a garantia do direito humano de acesso à informação. Esse também é um aspecto que se entrelaça aos fios inter-relacionais neste espaço, atravessados pela leitura.

No próximo capítulo, buscarei tecer considerações a respeito da leitura e suas implicações.

2. DIMENSÕES DA LEITURA

Neste capítulo, apresento alguns aspectos sobre a leitura e suas complexidades; a leitura como uma experiência, as representações e práticas culturais das experiências de leitura no decorrer da história, a intrínseca relação entre voz e emoção e, por fim, as implicações da experiência de ler para alguém que não enxerga.

2.1 A LEITURA – UM LUGAR POSSÍVEL NO MUNDO

“Certa palavra dorme na sombra de um livro raro.
Como desencantá-la?
É a senha da vida
a senha do mundo.
Vou procurá-la”
Carlos Drummond de Andrade

Uma leitura pode mudar o ritmo da respiração logo nas primeiras páginas, como quando o sentimento de pequenez de Gregor Samsa⁵ se apodera do leitor, ou quando Brás Cubas⁶ se dirige diretamente a quem lê com ironia e uma tácita amargura. O ato da leitura produz implicações para além da mera decodificação de um texto – envolve sentimentos, pensamentos e emoções, em um dinamismo subjetivo próprio (CANTÚ, 2014). Nesse momento entre o imaginado e o vivido, as sensações se entrelaçam como folhas em um rodado de vento. E num movimento único, evoca a emocionalidade amalgamada numa trama histórica, cultural e social. Dessa forma, o encantamento é um destino comum aos envolvidos neste entremeio.

Assim sendo, a leitura, seja íntima ou em voz alta, sempre causou comoção, independentemente do lugar onde o leitor estiver. Percorrer as palavras com os olhos em silêncio causava espanto na Antiguidade, como fez Alexandre, o Grande, no século IV A.C., que contrariando os hábitos de sua época, decide ler silenciosamente uma carta de sua mãe ao recebê-la durante uma reunião de soldados (MANGUEL, 2004). Esse momento de emoção e privacidade, implicitamente exigido pelo imperador, somente seria usual no Ocidente no século X.

Em uma temporalidade diferente, Jane Austen⁷, que viveu no fim do século XVIII, descrevia em suas obras o universo em que habitava. A leitura silenciosa era uma modalidade

⁵ Personagem de *A metamorfose* de Franz Kafka.

⁶ Narrador e personagem da obra *Memórias póstumas de Brás Cubas* de Machado de Assis.

⁷ Escritora inglesa (1775-1817)

apreciada, porém as leituras em grupo se constituíam como práticas comuns, sendo a essência de reuniões sociais aguardadas e festejadas (SCHITTINE, 2016). Tanto a cena narrada por Manguel (2004), como as situações cotidianas, pano de fundo para a ficção de Jane Austen, denotam que práticas variadas acerca da leitura coexistiam em épocas diferentes. Contudo, a predominância de hábitos e relações com a leitura em cada período indica para as construções culturais e históricas em torno do ato de ler. Visto que o processo de transição da leitura escolástica, que impunha leituras direcionadas, e até reformuladas para a leitura individual quando o leitor com liberdade pode vagar, perder-se e encontrar-se na obra de sua escolha (SCHITTINE, 2016).

Por conseguinte, este estudo parte do entendimento de que a leitura é constituída por processos culturais e históricos, que são produzidos singularmente pelos indivíduos desde suas infâncias, e seguem sendo gerados ao longo de suas vidas, em variados contextos. O ato de ler desafia o leitor a envolver-se e posicionar-se. Nesse *locus*, não cabe a neutralidade. Na visão de Virgínia Woolf, a boa leitura se estabelece por meio de colaboração e cumplicidade entre aquele que lê e quem escreve o texto, e o envolvimento pessoal colocará o leitor “diante de um ser humano diferente de qualquer outro”. (WOOLF, 2007, p. 123). Assim, a leitura em voz alta é modalidade deste processo, e torna quem a escuta um leitor passível às alegrias e desventuras do vivido.

A *transformação* a que Woolf se refere pode ser compreendida como expressão das subjetivações produzidas singularmente no vivido, conforme definido por González Rey (2011) como “caráter gerador da psique” – esse movimento de produção e emergência de sentidos subjetivos⁸. A prática da leitura em voz alta torna-se, assim, espaço dialógico fértil para que aconteça a geração de novas produções subjetivas singulares, envolvendo quem lê e quem escuta. Este é o fio que conduz a condição geradora do psiquismo quando as emoções se organizam em produções simbólicas e, simultaneamente, reúne interno e externo (GONZÁLEZ REY, 2011).

Portanto, afastam-se ideias de neutralidade e objetividade neste âmbito, pois a verdade não está dada e nem mesmo pode ser extraída de uma obra. Os instantes de leitura estabelecem o encontro do escrito com as produções subjetivas do indivíduo, entremeadas com sua historicidade. Desta forma, “o ato de ler tece os três tempos: passado, presente e futuro” (CANTÚ, 2014, p. 128). Nessa lógica, entre as significações e divagações emergem desejos, projetos e lembranças do leitor.

⁸ Conceito desenvolvido por González Rey na Teoria da Subjetividade que será abordado no Capítulo 4.

Partindo das ideias de Larrosa (1996; 2002; 2011), que resgata a categoria *experiência* ao tratar de formação e leitura, Cantú (2014) propõe o conceito de *experiência de leitura*. Para o autor, “O valor heurístico do conceito de experiência consiste em propor a possibilidade de abordar o encontro subjetivo com um objeto cultural, tal como é o escrito, sem partir de ‘aspectos’ ou ‘dimensões’ prévias ou anteriores ao encontro”. (CANTÚ, 2014, p. 128).

Sob a concepção de Larrosa (2002, p. 21), “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”. Nessa proposição, o autor salienta que o saber, advindo da experiência, fundamenta-se em três características: *saber finito*, que mostra ao indivíduo ou grupo seu sentido ou sem-sentido existencial e a ideia de finitude; *saber particular*, aquele que se produz na singularidade; e, por último, o saber não está na exterioridade, o conhecimento somente tem sentido se configurado internamente (LARROSA, 1996; 2002).

Consideramos que a experiência é um momento vivo, efêmero e incerto, onde ocorrem produções singulares capazes de produção de novas configurações subjetivas no indivíduo. Segundo González Rey (2011, p. 35), a configuração subjetiva da experiência vivida “é sempre uma organização atual que o sistema subjetivo individual assume em seu desenvolvimento, ela é a personalidade no momento atual da ação”. Nessa dinâmica, “ninguém lê duas vezes o mesmo poema, como ninguém se banha duas vezes no mesmo rio”. (LARROSA, 2011, p. 16).

Para tanto, os autores Larrosa (1996; 2002; 2011) e Cantú (2011) condicionam a experiência da leitura ao aspecto consciente do leitor em se dispor a entregar-se ao vivido, ou seja, a leitura é como um convite que precisa ser aceito, e assim se configura como experiência. Nessa ótica, “[...] a atividade de leitura às vezes é experiência, às vezes não. A atividade de leitura é algo que é feito regularmente, enquanto a experiência de leitura é um evento que ocorre apenas em determinadas ocasiões.” (CANTÚ, 2011, p. 45). Sobre isso, Larrosa (2011) direciona o olhar para o estilo de leitura contemporânea que ocorre por *flashes*, informações fragmentadas que rapidamente se tornam obsoletas, e, dessa forma, não nos afetam.

González Rey (2003) avança nesse sentido ao tratar da união inseparável entre processos simbólicos e emocionais presentes, de forma inconsciente, no curso da experiência vivida. Nessa perspectiva, a leitura de uma logomarca de refrigerante, por exemplo, pode ser um momento automatizado e desprovido de emocionalidade, como também pode se constituir como produtora de subjetividade ao ser singularizada por evocação e produção de sentidos subjetivos. Essa compreensão pode ser ampliada para a experiência da leitura como *acontecimento*; independentemente da disposição consciente do indivíduo, é algo que “nos toca”, e conforme Larrosa (1996), todavia não está condicionada ao aspecto volitivo.

Nesse horizonte teórico, González Rey (2011; 2014) indica a necessidade de diferenciar o socialmente vivido e as significações produzidas pelo indivíduo no curso da experiência.

Pensar que a experiência pode ser objetiva por expressar o que exatamente aconteceu é uma expressão de realismo ingênuo, pois as coisas na experiência humana só existem através do sentido que elas cumprem na própria experiência, e não por aquilo que possam representar fora dessa experiência. (GONZÁLEZ REY, 2014, p. 41).

Compreende-se, nessa concepção, que processos internos e externos de forma amalgamada se organizam e passam a ser produzidos subjetivamente de forma singularizada no curso da experiência de leitura, independentemente do tipo ou modalidade de leitura, por exemplo, leitura para informação, leitura de entretenimento ou leitura em voz alta para um leitor cego. Para Muniz e Mitjans Martínez (2019), a leitura é este momento de encontro com o desconhecido que produz tensão e mobiliza transformações pessoais, e sobre as significações que produzimos a respeito do texto.

No próximo tópico, busca-se o debate sobre as representações que rodearam a experiência de leitura em diversos momentos históricos.

2.2 A leitura nos tempos

“Ler é ir ao encontro de algo que está para ser e ninguém sabe ainda o que será [...]”. (CALVINO, 1982, p. 58). Nessa afirmação, há uma tensa expectativa na qual se percebe a reflexão sobre os momentos de leitura e suas conotações, como o protagonismo do leitor. Ao construir significado para determinado texto o leitor torna-se protagonista desta construção e dos múltiplos e potenciais processos que se articulam a essa produção singular da pessoa. Podem ser processos de aprendizagem e desenvolvimento, fruição estética, entendimento de mundo e conscientização política (FREIRE, 2011); ou ainda, rupturas transformadoras de aspectos institucionais, enfim, todas as possibilidades compreendidas como reorganizações subjetivas que podem se transformar, ou não, em ações deste protagonista. A compreensão da potência latente no contato com os livros tornou a leitura um ato subversivo em vários momentos históricos, que entre proibições e fogueiras, resistiu as investidas em conter tamanha potência.

A experiência da leitura e as representações em torno do ato de ler, continuamente, apresentaram-se como uma ameaça para aqueles que detinham o poder de forma autoritária. O

chamado “*Index Librorum Prohibitorum*”⁹ constituía-se em censura direta a uma lista de obras; e mais do que uma demonstração de poder, construía um imaginário de periculosidade sobre a leitura. Em outro contexto histórico, os gritos de “Sapatos sim, livros não”, entoados por manifestações populistas na Argentina em 1950, trazia intrínseca a concepção superficial dicotômica entre vida prática e leitura (MANGUEL, 2004).

Os meandros por onde transitam as representações sociais, culturais e históricas sobre a leitura são imensuráveis, à vista disso a intenção aqui não é esgotá-las, porém interessa-nos, neste momento, dentre suas variadas faces, a prática cultural de ler. Assim, distante da associação que se faz na contemporaneidade entre leitura e silêncio, durante longos períodos históricos estes momentos eram compartilhados, e a leitura em voz alta adquiria *status* de evento social. Essa modalidade de leitura, desde a Antiguidade, ocorria em configurações variadas, como reuniões sociais, recitais, momentos em família, cerimônias religiosas e também favorecia leitores excluídos do acesso à cultura escrita.

Desse modo, da Antiguidade até meados da Idade Moderna, a oralidade era premissa no estabelecimento da leitura. Nesse contexto histórico, algumas poucas pessoas detinham o conhecimento para realizar leituras; então se consideravam leitores todos aqueles que participavam da experiência da leitura, sendo aquele que lê ou quem ouve. Sob essa perspectiva, configuravam-se também as formas de escrita e as produções sociais da época (SCHITTINE, 2016).

Na análise de Cavallo e Chartier (1998) é possível perceber a coexistência de variadas situações de leitura na Antiguidade. A escrita *scriptio continua*, que consistia em um tipo de escrita contínua sem espaços entre as palavras, exigia do leitor habilidades aprimoradas que tornava ainda mais difícil o contato de todos com a cultura letrada. Dessa forma, por meio de uma inacessibilidade social, a *scriptio continua* era difundida por leituras em voz alta, contudo não excluía as leituras silenciosas dos detentores deste conhecimento.

Para tanto, uma leitura expressiva dava vida ao texto e garantia a difusão da obra escrita na cultura ocidental. Partindo dessa observação, foram desenvolvidas técnicas vocais que envolviam respiração e até posturas que possibilitassem uma leitura de qualidade. Na transição para época medieval, Cavallo e Chartier (1998) ressaltam difusão mais acentuada da leitura silenciosa envolta em uma névoa dogmática religiosa. A chamada leitura “murmurada”,

⁹ “Índice dos livros proibidos”, que enumerava os livros proibidos aos católicos, sendo sua primeira edição em 1559, instituída pelo Papa Paulo IV; somente foi extinto em 1966.

direcionada aos textos religiosos, tornou a experiência de leitura quase uma prece, e desta forma, representava uma transformação no imaginário coletivo deste período. Todavia, a oralidade garantia seu espaço adquirindo outra configuração, as leituras em voz alta direcionadas aos textos religiosos associando-se a aspectos sagrados, misteriosos e rígidos.

Sobre a oralidade desse período, Zumthor (2001), em seus estudos sobre poesia medieval, elabora que a oralidade pode ser compreendida em três situações de cultura: a *primária* não abrange envolvimento com escritos, que se constituía em recursos culturais em vastos espaços do campesinato medieval. E, as outras duas, predominantes naquele momento histórico, sendo a *oralidade mista* atada de forma rígida à escritura, ao contrário da *oralidade segunda*, que utiliza os atributos da voz e imaginação transcendendo o que está meramente escrito.

Essas práticas foram se metamorfoseando, mas a relação de fascínio sempre esteve presente. A chamada mola propulsora da Modernidade, a invenção da imprensa por Gutenberg, ampliou consideravelmente a produção e comercialização de obras, e impactou as representações sobre o ato de ler que, neste momento, tornava-se mais acessível socialmente (CAVALLO; CHARTIER, 1998). A revolução que se dava neste período acontecia em relação ao objeto “livro”, o manusear, o contato particular com o que se lê.

Assim, o livro e a prática da leitura, compassadamente, foram se tornando menos aristocráticos, assim como o imaginário da sociedade foi diminuindo a sua grandeza inacessível. Porém, as modalidades de leitura, embora com roupagens diversificadas, coexistiram em vários momentos. A leitura como vínculo emocional permaneceu com os livros de bolso, os livros para mocinhas, e mais tarde, as revistas femininas, as reuniões de leitura e sua aura de encantos e desencantos.

A seguir, buscaremos compreender como a voz pode ser favorecedora de emocionalidade e relaciona-se com a leitura. De qual tipo de leitura estamos falando? O que, e por quê nos afeta?

2.3 A voz e a emocionalidade

“Minha voz
Minha vida
Meu segredo e minha revelação
Minha luz escondida
Minha bússola e minha desorientação”
Caetano Veloso

A escuta atenta de uma criança que aguarda o desdobramento de uma história lida repetidas noites por sua mãe, a voz úmida, calma e, por vezes, estridente faz os pequenos olhos sem sono saltarem. A voz que lê aquele texto é querida pela criança que, embora já conheça os fatos da narrativa, encanta-se todos os dias pela transformação proporcionada pela emocionalidade latente produzida pela mãe.

Nessa ótica, a voz é elemento vivo e fluído envolvido na leitura. Constituindo-se como unidade físico-psicológica, é o elo entre interno e externo, pontuando a intenção de quem emite o som por elementos suprasegmentais prosódicos. Podemos destacar, com base nos estudos de Cagliari (1992), três grupos de elementos prosódicos: a) elementos da melodia da fala: tom, entoação, tessitura; b) elementos da dinâmica da fala: duração, pausa, tempo, acento, ritmo; e, c) elementos de qualidade da voz: volume, registro, qualidade da voz. O autor destaca que o papel desses elementos parte da intencionalidade do falante, que converge para a expressão representada pela “atitude do falante” (CAGLIARI, 1992, p. 132).

Para Braga (2009), a voz expressa as impressões profundas da pessoa por meio da emissão de seu timbre¹⁰, volume e duração, assim como seu estado emocional, sendo uma forte projeção de sua personalidade.

Em razão dessa complexidade de parâmetros e representações que envolvem a voz, é necessário refletir sobre a questão. Entendemos a voz como expressão que está para além da palavra dita como presença sonora singular. Assim, assumimos essa perspectiva com base no conceito de vocalidade desenvolvido por Zumthor (1997; 2001). Em suas obras, o autor aponta a tensão que acontece entre a palavra e a voz; portanto, a vocalidade “é a historicidade de uma voz: seu uso”. (ZUMTHOR, 2001, p. 21). Assim, busca atribuir primordial importância ao papel da voz, pois “apenas sua escuta nos faz tocar as coisas”. (ZUMTHOR, 2001, p. 9).

¹⁰ Timbre – (qualidade da voz, portanto, adjetivada como: aveludada, rouca, estridente, entre outras) (BRAGA 2009).

Dessa forma, partimos da compreensão de que a voz, como expressão da pessoa, está completamente imbricada à produção subjetiva da sua emocionalidade. “A emocionalidade representa a expressão de uma subjetividade constituída em uma história singular que se confronta e se expressa dentro do mundo presente no qual o sujeito vive.” (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 168). O autor, ao discutir a relação entre a prática discursiva e emocionalidade, oferece-nos suporte para a possibilidade de pensar que a voz faça parte da expressão subjetiva nas experiências inter-relacionais, constituindo-se como expressão subjetivamente configurada (GONZÁLEZ REY, 2003).

A complexidade envolvida na voz sintetiza aspectos comunicacionais relacionados à cultura e historicidade do indivíduo, ou seja, sua produção constitui-se simultaneamente como física e psicológica (BEHLAU; PONTES; MORETI, 2001).

Segundo a percepção de Zumthor (1997; 2001), a síntese expressa pela voz humana tem na palavra uma expressão clara, mas que não é única e vital. No enfoque do autor, a voz transcende a mera emissão sonora: “[...] sua capacidade de produzir a fonia e de organizar a substância. Essa *phonê* não se prende a um sentido de maneira imediata: só procura seu lugar.” (ZUMTHOR, 2001, p. 21). Para o autor, a voz ultrapassa a intencionalidade da prática discursiva, que se traduz pela seguinte afirmação: “Por isso a voz é palavra sem palavras, depurada, fio vocal que fragilmente nos liga ao único.” (ZUMTHOR, 1997, p. 14). Unindo esta compreensão aos pressupostos teóricos assumidos, podemos presumir que a voz carrega em sua emissão aspectos da emocionalidade, pois no ato de fala é a voz que traduz a carga emocional que, integrada aos processos simbólicos, alicerça a produção de sentidos subjetivos¹¹.

Essencialmente, durante a atividade de ler em voz alta emergem integradas produções emocionais e simbólicas que podem tocar quem escuta, e este compartilhamento da leitura, portanto, coloca estas produções na ordem das relações humanas, realçando o fator agregador entre os aspectos individual e social presentes na emissão vocal.

Múltiplos aspectos atuam no modo como um texto vai ser comunicado; a vocalidade é interna e externa, visto que é constituída no tempo e espaço em que a leitura acontece, influenciada por questões corporais, contextos sociais e políticos (SCHITTINE, 2016).

De acordo com Behlau, Pontes e Moreti (2001), fisiologicamente a voz inclui uma gama de possíveis variáveis, e demonstra ampla flexibilidade ao permitir que o indivíduo controle e modifique suas qualidades vocais de acordo com a circunstância. Mas apesar dessa característica,

¹¹ O conceito desenvolvido por González Rey na Teoria da Subjetividade será abordado no Capítulo 4.

existe um padrão qualitativo do timbre que confere a cada indivíduo uma emissão singular e única.

Em uma perspectiva subjetiva, a sonoridade advinda da voz pode constituir-se como expressão amalgamada às produções simbólico-emocionais, que simultaneamente imprime a identidade subjetiva do emissor. Souza (2015) discorre que o comparecimento da emoção na experiência do indivíduo impulsiona e organiza uma diversidade de sentidos subjetivos que interagem entre si, conferindo a esta pessoa “uma singularidade emocional e, portanto, configuracional subjetiva, orientada por processo histórico marcado pelas zonas de tensões emocionais e simbólicas que em tal percurso se apresentam”. (SOUZA, 2015, p. 111). Nesse enfoque, é significativo perceber que as produções subjetivas sempre transitam pelo singular e se produzem no singular (GONZÁLEZ REY, 2004a).

Para as pessoas que convivem com a cegueira, o valor que a habilidade de distinção deste registro vocal personalizado assume, está diretamente relacionado ao desenvolvimento da dinâmica sociorrelacional. Assim, a condição subjetiva individual é autogeradora na integração do indivíduo aos processos sociais que ele constitui, e que, simultaneamente, é constituído (GONZÁLEZ REY, 2004a).

Portanto, no contexto do atendimento de leitura, a voz, assim como a sua recepção singularizada, atravessam o fluxo das produções subjetivas, expressando produções simbólico-emocionais

A próxima seção é dedicada a modalidade de leitura exercida pelo Ledor, isto é, a leitura em voz alta para alguém que não enxerga.

2.4 O cego na leitura

“Poetas, como os cegos,
podem ver no escuro.”
Jorge Luis Borges

Percorrer as palavras com os olhos, desvendar o texto, fixar o olhar em uma frase. A visão parece vital para o que se entende por *leitura*. Assim, Santo Agostinho denominou “os olhos como ponto de entrada do mundo”, e Cícero afirmou que “o mais agudo dos nossos sentidos é a visão” (MANGUEL, 2004 p. 26). Em contrapartida, Platão julgava este sentido como “ilusório”, entendendo que somente o intelecto é capaz de vislumbrar a verdade, que para ele era invisível aos olhos (SCHITTINE, 2016).

Entendo que a experiência da leitura nos afeta no contato com o texto, e o leitor cego, em companhia de um Ledor, vive o momento de leitura pela escuta. Logo, na convivência com uma pessoa cega, ler em voz alta torna-se geralmente uma iniciativa necessária. As primeiras leituras nesse sentido são realizadas pela família ou indivíduos mais próximos que compartilham sua visão de mundo com a criança cega, constituindo-se como seus primeiros Ledores.

Percebe-se que a prática de ler ultrapassa o ato de decodificação, pois existe implicação particular na inter-relação que então se define entre leitor e texto. Durante a experiência de leitura o indivíduo estabelece um elo entre produções simbólicas e emocionais, não apenas se relaciona com a informação proveniente do texto, como também utiliza e cria símbolos desse espaço cultural, resultando em produções simbólicas que são inseparáveis das emocionais. Essa concepção dissocia a ideia da leitura como algo meramente cognitivo. Nesse sentido, Cantú (2011) afirma que as produções no curso da experiência de leitura transcendem a relação com o texto, pois são produtos de um exercício reflexivo e imaginativo.

Essa implicação amplia-se quando se lê para uma pessoa cega. A reflexão sobre o ato de ler acompanha o processo, pois o leitor cego, ao buscar a ajuda técnica do Ledor, independentemente de sua vontade, contará com a voz de outro para dar vida ao texto. Esse encontro humano configura-se como uma relação dialógica, e alberga aspectos da qualidade humana como aspectos simbólicos e emocionais que se organizam por modos singulares de sentir e expressar produções dos indivíduos que se inserem neste contexto relacional (MADEIRA-COELHO, 2021, no prelo).

Incorporada à circunstância da dinâmica relacional desenvolvida no contexto do atendimento, a relação entre leitura e cegueira se molda de forma singular. “O corpo diferente de cada leitor, com sua história, suas marcas, seus anseios, é o mapa no qual se inscreve este texto.” (SCHITTINE, 2016, p. 27)

Seguindo o pensamento de Schittine (2016), as melodias internas precisam afinar-se no momento da leitura. Nesse sentido, considera-se que o trabalho do Ledor está para além de apenas um mediador entre o texto e o leitor cego. Nesse encontro de singularidades, aquele que dá voz ao texto segue em momentos tensionadores ao se perceber em contextos inusitados, por exemplo, tendo a leitura orientada pelo cego que escuta e adota decisões que permitem seu entendimento sobre o texto. Assim o Ledor pode ser desafiado a romper com construções relativas à leitura e

cegueira. Manguel, que foi leitor de Borges¹² por algum tempo, relata como este tipo de leitura pode ser particular:

Ler para um cego era uma experiência curiosa, porque, embora com algum esforço eu me sentisse no controle do tom e do ritmo da leitura, era, todavia, Borges, o ouvinte, quem se tornava o senhor do texto. Eu era o motorista, mas a paisagem, o espaço que se desenrolava, pertenciam ao passageiro, para quem não havia outra responsabilidade senão a de apreender o campo visto das janelas. Borges escolhia o livro, Borges fazia-me parar ou pedia que continuasse, Borges interrompia para comentar, Borges permitia que as palavras chegassem até ele. Eu era invisível. (MANGUEL, 2004, p. 33).

As reflexões de Manguel (2004) sobre a leitura para Borges evidenciam a vivacidade que se insere neste contexto, a interação singular desse leitor cego com a obra, e em contrapartida, o sentimento de espectador que se apodera de Manguel. Infere-se, portanto, que essa inter-relação não se dá unilateralmente, mas se constitui como espaço dialógico e alberga as constituições individuais e sociais das pessoas que se encontram implicadas no curso desta experiência, em um movimento recursivo.

Santos (2018) afirma que ouvir o texto é uma escolha dos cegos para o acesso a manuscritos ou impressos em tinta, principalmente em estudos de maior densidade e complexidade. Atualmente, no *locus* onde será desenvolvida nossa investigação, a procura acontece majoritariamente por leituras direcionadas para estudos acadêmicos e preparação para certames de ingresso no serviço público. Nesses contextos, a finalidade da leitura vai além de ouvir o texto, exigindo reflexão, interação com o escrito e elaboração de aprendizagem. Sendo assim, requer do Ledor algumas estratégias, como um ordenamento personalizado da leitura, que possibilitem a apropriação do leitor cego quanto ao conteúdo lido (SANTOS, 2018).

Ao considerar esses aspectos, os estudantes cegos desenvolvem critérios particulares para a escolha de seus Ledores, como a impostação da voz e volume, entre outros. Possivelmente, a dinâmica relacional que se estabelece nesse contexto, *a priori*, não é estabelecida formal e institucionalmente; o Ledor não ocupa um lugar de docência, portanto, esta relação não pressupõe uma hierarquização baseada em apropriação do saber. Logo, por princípio, o Ledor não precisa compreender o conteúdo que está lendo.

Cada atendimento de leitura é diferente, os acordos por vezes conversados e outras vezes sentidos, são comuns nesse âmbito. Nesse ponto o diálogo entremeia a relação mobilizando

¹² Jorge Francisco Isidoro Luis Borges Acevedo foi um escritor, poeta, tradutor, crítico literário e ensaísta argentino. Foi um ávido leitor, que ao perder a visão, contou com vários Ledores, entre eles Manguel.

processos singulares daqueles que aprendem. Na plataforma científica assumida, a Teoria da Subjetividade expressa o seguinte:

[...] a compreensão do diálogo não se reduz às trocas linguísticas verbais ou não verbais, pois busca inteligibilidades sobre o envolvimento simbólico-emocional que emerge em contextos relacionais tipicamente humanos, como naqueles em que ocorrem processos de aprendizagem e desenvolvimento. (MADEIRA-COELHO, 2021, [s.p.], no prelo).

Um apertar de olhos que Borges utilizava para “escutar melhor”, como descrito por Manguel (2004), a percepção que o Ledor precisa de pausa, os diferentes sorrisos e franzir de testa do leitor cego que orientam a prática do momento constituem-se como a vivacidade desta modalidade de leitura. Assim como Tacca (2019) afirma em relação ao contexto dialógico da sala de aula, aqui também as pistas não verbais comunicativas vão contornando esta dinâmica relacional, resultando em uma diversidade de interpretações que podem provocar produções de sentidos subjetivos neste espaço.

No próximo tópico, a análise converge para o acesso à informação e o processo de aprendizagem nesse contexto.

2.5 Dimensão subjetiva da aprendizagem no espaço de leitura

No curso dos atendimentos de leitura os eventuais acordos sobre procedimentos e técnicas de leitura dizem respeito ao ritmo, empostação da voz do Ledor, técnicas personalizadas, anotações, eventualmente transcrições e revisões. Dessa forma, encontram-se muitas vezes na ordem de perceber as sutilezas comunicativas em suas formas não verbais, e podem constituir-se em fator favorecedor para estabelecimento de processos de subjetivação relacionados ao acesso às informações e à aprendizagem, como também favorecer a forma como os interlocutores singularmente subjetivam esta relação.

Pode-se dizer que o objetivo primário daqueles que procuram atendimento de leitura de Ledores voluntários é o acesso à informação e a apreensão compreensiva de conteúdos de estudo. Nesse caso, o acesso não se reduz apenas à disposição deste material, como as leituras realizadas por vozes sintetizadas dos leitores de tela ou uma leitura de um Ledor sem implicação no trabalho. Ou seja, acessar os conteúdos de forma compreensiva exige interação com o texto e com quem está lendo, constituindo uma experiência de leitura.

Nesse entremeio, o estabelecimento de uma relação dialógica entre estudante cego e Ledores é considerado o encontro humano, atuando como favorecedor do acesso e compreensão

do material estudado, que participando também dos processos de aprendizagem. Tacca (2014, p. 49) afirma “[que] não é possível pensar o processo de aprendizagem fora de uma relação entre pessoas, cujo eixo não seja o processo dialógico.”

Embora não constitua o foco deste trabalho, a aprendizagem se expressa no contexto do atendimento de leitura do Ledor; assim, partimos da compreensão da aprendizagem como um processo complexo que transcende processos cognitivos de acúmulo de conteúdos. Considerar a aprendizagem como processo da subjetividade é pensar que nessa constituição dinâmica estão implicados uma etapa subjetiva abrangendo tanto o contexto atual, quanto produções simbólicas emocionais geradas ao longo da vida do aprendiz (MITJÁNS MARTINEZ; GONZÁLEZ REY, 2017). Logo, pressupõe-se pensar no aprendiz como um indivíduo gerador de sua subjetividade, que por via de posicionamento ativo e reflexivo pode ocupar a condição de sujeito que aprende.

Para tanto, ao teorizar sobre o caráter subjetivo da aprendizagem, González Rey não exclui o papel do aspecto operacional, que para ele pode ser parte dessa constituição subjetiva, mas não a define (GONZÁLEZ REY, 2014). Processualmente uma teia de sentidos subjetivos se expressam e são gerados e de maneira recursiva, originando produções como emoção e motivação simultaneamente. Isso remete ao caráter singular do processo de aprender, e como uma relação pode provocar o aprendiz a posicionar-se como sujeito de sua aprendizagem, compreendendo-a como uma prática dialógica.

No espaço do atendimento do Ledor, a construção de um ambiente de leitura do qual a dialogicidade pode se configurar na inter-relação entre Ledor e estudante cego possibilita ao aprendiz a reflexão sobre a própria aprendizagem, bem como uma postura ativa diante da experiência de leitura.

Nesse específico contexto dialógico de leitura, dois tipos de aprendizagens podem ser favorecidos: a *aprendizagem compreensiva*, pois se caracteriza pela reflexão do aprendiz sobre a própria aprendizagem, bem como uma postura ativa diante dos conhecimentos. E a *aprendizagem criativa*, quando a criatividade se expressa no processo de aprender por meio da personalização da informação, confrontação com os conhecimentos e a criação de ideias novas (MITJÁNS MARTINEZ; GONZÁLEZ REY, 2017).

A emergência da criatividade no processo de aprender, considerando-a como produção singular do indivíduo, é originada de configurações subjetivas que se organizam no curso da ação de aprender. Assim, quando nos referimos à *aprendizagem criativa*, trata-se de “uma forma de

aprender caracterizada por estratégias e processos específicos, em que a novidade e a pertinência são indicadores essenciais”. (MITJÁNS MARTINEZ, 2006, p. 86).

Torna-se importante em nosso foco de pesquisa observar a relação estabelecida entre criatividade e deficiência, mais especificamente a cegueira. Sobre isso, Vygotski (1997) discorre que ao relacionar-se no meio social e cultural, o indivíduo com deficiência é mobilizado a produzir estratégias alternativas para vencer limites impostos pela deficiência. Assim, esse autor amplia a construção teórica do conceito de compensação desenvolvido por Adler, uma vez que, para Vygotski (1997) prover vias para ultrapassar as dificuldades postas pela deficiência não seria um processo biológico, e sim, social. Ao pensar a pessoa com deficiência em sua integralidade, Vygotski (1997) possibilitou refletir sobre o seu protagonismo mobilizado por ações criativas. Contudo, não se trata de natural “o processo de criação é difícil, pois nem sempre as condições necessárias são suficientes ao acontecimento, por isso se torna sofrido para seu criador [...]”. (ANACHE, 2020, p. 218).

A Teoria da Subjetividade amplia o olhar sobre a compensação, propondo “um processo de subjetivação singular, ou seja, uma expressão particular da configuração subjetiva da deficiência em cada indivíduo concreto”. (MITJÁNS MARTINEZ; GONZÁLEZ REY, 2017, p. 126). Isto nos permite pensar que é uma fase complexa a produção de processos subjetivos relativos à criatividade em associação com outros relacionados à compensação, compondo a configuração subjetiva da aprendizagem.

Considera-se que o corpo com deficiência demanda contextos favoráveis para seu estilo de vida, assim como outros.

Sob essa concepção, configurou-se a passagem da predominância do modelo biomédico para uma óptica social, evidenciada nas disposições da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU/2006, ratificada pelo Brasil em 2008:

[...] Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas. [...] (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2006, artigo 1º, p. 16).

No entanto, ainda é observável em diferentes zonas do tecido social o estigma enfatizado pela herança da autoridade biomédica. Esse estigma é considerado por Goffman (1988) como um estereótipo especial que indica descrédito, que obscurece a visibilidade de outros atributos destes indivíduos.

As concepções sobre a cegueira há tempos vêm considerando a integralidade do indivíduo, tendo como marco o pensamento de Vygotski (1997) nos seus estudos de Defectologia, desenvolvidos no início do século XX. Vygotski assume a constituição social da deficiência, contrapondo-se à visão hegemônica da perspectiva biomédica. Desenvolve a concepção que a cegueira não é somente a falta de um sentido, mas um aspecto que reestrutura a pessoa em profundidade, tanto física como psicologicamente (VYGOTSKI, 1997). Sua abordagem teórica amplia o olhar para a integralidade do indivíduo, considerando a constituição singular da sua personalidade em interlocução com o mundo.

Sob a perspectiva da Teoria da Subjetividade, desenvolvida por González Rey, a cegueira participa da constituição subjetiva da pessoa singularmente, dado aos aspectos sociorrelacionais que se integram ao fluxo de produção de sentidos subjetivos, produzidos nos diversos contextos sociais de desenvolvimento (RAPOSO; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2011). Nesse enfoque, o desenvolvimento da condição de sujeito em seu caráter ativo, intencional e criativo frente aos contextos que estão envolvidos, se torna uma possibilidade (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTINEZ, 2017).

A essência desses novos pensamentos de mudanças paradigmáticas orientadas por transformações de perspectivas analíticas, embora exponham avanços, seguem em certa morosidade, até atingirem as práticas cotidianas (SANTOS, 2016). Assim, o conceito biomédico de deficiência que orientou as representações sociais e normativas durante um longo período,

pautando-se em um padrão de normalidade da espécie, centrando-se em aspectos meramente biológicos, ainda se encontra latente no âmbito social e nas construções culturais (DINIZ, 2007). Com clareza, podemos perceber a resistência dessas ideias na centralidade que ocupam nos processos de diagnóstico e tratamento, ao se ocupar dos estudantes com deficiência na esfera escolar.

A intensa crítica ao conceito biologizante gerou a compreensão de que a deficiência é uma manifestação da diversidade humana, e assim se deve garantir igualdade de condições para todas as pessoas, deslocando a deficiência para a ordem dos direitos humanos (DINIZ, 2009). Esse percurso, impulsionado pelo propósito de ter suas existências e corpos respeitados, com gênese, nos anos de 1970 na Inglaterra, teve como protagonismo o *Union of the Physically Impaired Against Segregation* (UPIAS), movimento composto pela primeira geração de teóricos do modelo social, como Oliver e Barnes (1998) e Abberley (1997). As manifestações dos grupos compostos por homens com deficiências físicas, visando à promoção de seus direitos, expressam a condição de sujeitos sociais. Entendendo que sujeito, em nosso enfoque teórico, conceitualmente, refere-se a um indivíduo ou a um grupo que rompe com a normatividade, gerando novas vias de subjetivação (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTINEZ, 2017)

A segunda geração do modelo social, composta por teóricas com deficiência e cuidadoras (mães) de pessoas com deficiência, considera aspectos ignorados pelo primeiro grupo de teóricos desse modelo. Assim, autoras como Corker e Shakespeare (2002) e Kittay (1998), orientadas por uma epistemologia feminista, subvertem a noção de independência desenvolvida pela primeira geração, e apontam o cuidado e a interdependência como basilares para se pensar a deficiência. Para Diniz (2007), inserida no modo de vida da deficiência, encontra-se a peculiaridade de existir em um corpo com lesão, e embora este aspecto cause tensão entre as duas gerações do modelo social, as feministas avançam na defesa do cuidado com a garantia de justiça.

Em nossa perspectiva teórica, o diálogo com a abordagem da segunda geração do modelo social gera possibilidade para pensar o fenômeno da deficiência como um processo de produção cultural que ultrapassa o corpo, sem desconsiderá-lo. Nesse sentido, a interdependência é considerada um valor humano que contempla a diversidade de todas as pessoas (DINIZ, 2007).

Sob o conceito de deficiência desenvolvido no modelo social, que aponta para as limitações sociais e políticas ao lidar com a diversidade, o direito das pessoas com deficiência entrou para a pauta de políticas públicas, pois foi exigido posicionamento do Estado (DINIZ, 2007). Assim, apesar de normatizado constitucionalmente, a garantia dos direitos humanos e do direito à educação continuam um processo de enfrentamento constante.

No entendimento de Herrera Flores (2002, p. 381), tem-se que:

Os direitos humanos são os meios discursivos, expressivos e normativos que pugnam por reinserir os seres humanos no circuito de reprodução e manutenção da vida, permitindo-lhes abrir espaços de luta e de reivindicação. São processos dinâmicos que permitem a abertura e a conseguinte consolidação e garantia de espaços de luta pela particular manifestação da dignidade humana.

A construção ou a destruição dos direitos humanos acontecem processualmente envolvidos a tramas relacionais e sociais, e têm origem na microescala de cada espaço social (SÁNCHEZ RÚBIO, 2019). Estes processos se desdobram na experiência singular de seus atores como produções simbólico-emocionais, podendo mobilizar diversos posicionamentos e ações, conflitos ou consensos, continuidades ou rupturas na esfera individual e social (SANTOS, 2020). Para que se efetivem como direitos, portanto, devem ser consideradas todas as dimensões referentes aos direitos humanos, desde a normatividade que consolide garantias, até seu estabelecimento legítimo na cadeia de processos singulares presentes na subjetividade social nos contextos em que tais direitos vão ser vivencialmente efetivados.

Mitjans Martínez e González Rey (2017) ressaltam a necessidade do desenvolvimento de estratégias educativas que favoreçam a emergência dos estudantes com deficiência como sujeitos individuais, a fim de fomentar sua ação como sujeitos sociais. Posto que a reflexão sobre as práticas inclusivas também visa promover a execução de um direito normatizado.

Na concepção de Diniz (2007), a opressão de um ordenamento social contra o corpo deficiente será experimentada por mais pessoas, tendo em vista o envelhecimento populacional, pois habitar um corpo envelhecido também gera impedimentos e lesões. Os argumentos da autora indicam o sofrimento que pode ser gerado ao integrar uma sociedade que trata a diversidade como “tragédia pessoal”. No entanto, na perspectiva teórica assumida, não existe passividade, pois frente às circunstâncias desafiadoras qualquer posicionamento adotado pode causar emoções dolorosas. Assim, estar substanciado na condição de sujeito que permite um enfrentamento transformador também pode se constituir em processos de dor e sofrimento (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTINEZ, 2017).

No próximo tópico, será abordado o direito dos estudantes cegos de contar com recursos que favoreçam seu acesso ao conhecimento. Visto que a profissionalidade do Ledor é uma questão relevante neste sentido.

3.2 O acesso do cego à informação e o trabalho voluntário do Ledor no Projeto Clube do Ledor

“A diversidade é um crime em um mundo de privilégios.
Tudo o que eu não consigo encontrar, os outros recebem.
Coisas que para eles são pedrinhas baratas, pra mim são caros rochedos.”
(Viviane dos Santos, estudante cega).

Garantir o acesso à informação ou conhecimentos formais certamente é instrumentalizar pessoas, visando a inclusão social efetiva. Assim, para as pessoas cegas é fundamental acessar os conhecimentos desejados, e ter como possibilidade escolhas de recursos que possibilitem o acesso e a compreensão desses conteúdos. Obter esse acesso significa estar incluído de fato.

Contudo, para que este direito alcance as pessoas com deficiência, uma gama de dispositivos legais precisa existir. Nesse caso, a Lei nº 10.098/2000, que normatiza questões referentes à acessibilidade para pessoas com deficiência, especificamente em seu Art. 17, garante a promoção do acesso à informação para pessoas com deficiências sensoriais. Em 2015, na vigência da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com deficiência, Lei nº 13.146/2015, o inciso II do Art. 2º garante a eliminação de barreiras que dificultem o “acesso à informação, à compreensão [...]”. (BRASIL, 2015). Nota-se no uso do termo “compreensão” uma perspectiva ampliada, indicando que o acesso por si não é suficiente, sendo necessário também que se favoreça o entendimento sobre as informações tratadas (BRASIL, 2015).

“Se podes olhar, vê. Se podes ver, repara” (SARAMAGO, 1995, p. 3). A epígrafe do *Ensaio sobre a cegueira*, de José Saramago, ajuda-nos a refletir sobre duas questões aqui envolvidas. A primeira é o fato de que favorecer a inclusão social das pessoas com deficiência está para além de possibilitar o acesso; trata-se de problematizar como ocorre este acesso. Nesse caso, “olhar” não supre a necessidade; é preciso “ver e reparar”, compreender a informação. A segunda é a normatização que pode ser “olhada”, e este direito de acessar e compreender as informações e conhecimentos nem sempre é efetivado. Não atravessa o regulamentado formalmente, para alcançar as práticas sociais cotidianas. E conforme nos provoca Saramago (1995) “Se podes ver, repara”, que se relaciona a ação reparadora de criar novas vias ante a normatização contraditória na sociedade capitalista.

Algo que contribui para que os estudantes com deficiência frequentemente experimentem um sentimento de menos-valia, que são sentidos subjetivos gerados em uma trajetória vivida

singularmente onde, em uma subjetividade social¹³ dominante, a deficiência coloca o indivíduo em uma condição subalterna (MITJÁNS MARTINEZ; GONZÁLEZ REY, 2017).

A igualdade é o princípio que orienta as ações da educação inclusiva no Brasil. Assim como o expresso na Lei n.º 13.146, de 2015, garante a igualdade de condições e oportunidades a todas as pessoas com deficiência. Nesse sentido, a disposição de recursos adequados à necessidade e escolha do estudante com deficiência poderia ser premissa destas práticas ditas inclusivas. Esse contexto é o cenário da atuação do Ledor, limitada pela falta de legislação para categorizar sua ação.

Assim, retomando o primeiro capítulo, o trabalho do Ledor é normatizado de uma forma abrangente na Lei n.º 13.146/2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, e que traz, no inciso III do art. 3º o termo “ajuda técnica”.

A ausência de uma profissionalidade efetiva da função Ledor acarreta prejuízos aos estudantes, além de gerar um clima de tensão quando há a necessidade do recurso, como neste depoimento extraído do artigo de Selau, Damiani e Costas (2017, p. 434): “[...] e por isso eu não gostei muito já do vestibular: eu fiquei nervosa, ter que fazer uma redação ditada, com ledores despreparados.” Entende-se que a falta de profissionalidade pode gerar nos estudantes e nos Ledores sentimentos como insegurança e angústia em contextos tanto de avaliações, como em momentos de estudo.

No paradigma atual de atendimento, o aprimoramento profissional está na ordem do compromisso pessoal do Ledor. Assim, a abordagem de Madeira-Coelho (2019) sobre formação docente nos oferece argumentos para refletir sobre a constituição profissional do Ledor. Essa qualificação pode se organizar por meio de experiências formativas e/ou vivências relacionadas com a área de atuação ou em outras esferas da vida, que podem produzir sentidos subjetivos sobre esta profissionalidade.

No que se refere a formações, segundo Aguirre (2019), foi constatado um aumento nas solicitações por Ledores e/ou transcritores em certames como o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Contudo, esse crescimento da demanda não é acompanhado pela oferta de capacitações para Ledores, sendo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), uma das únicas instituições a oferecerem treinamentos para Ledores atuarem em avaliações.

¹³ “Subjetividade Social” é um conceito desenvolvido por González Rey na Teoria da Subjetividade e será abordado no Capítulo 4.

Possivelmente, esse fato se deve à equivocada representação social atribuída à ação do profissional, que o reduz a um mero decodificador de textos, negligenciando todas as especificidades e técnicas que são necessárias para um atendimento de qualidade. Tal como Madeira-Coelho (2019) afirma ao tratar do contexto educativo, torna-se significativo perceber como o social se organiza e, simultaneamente, participa como esfera favorecedora, ou não, da geração de sentidos sobre os contextos como ambientes educacionais.

Em nosso *locus* observamos o atendimento do Ledor como possibilidade potencial para a reformulação de uma dinâmica social, por meio de uma ação profissional favorecedora de mudanças subjetivas. O reducionismo latente no imaginário social sobre a ação dos Ledores, aliado à frequente constatação da ausência de qualquer capacitação entre aqueles que atuam na função, expõem a desvalorização de um atendimento que deveria ser especializado. No espaço da pesquisa o voluntariado é uma questão que evidencia uma falha na execução do direito e da justiça social.

A existência de iniciativas similares ao Projeto Clube do Ledor, inclusive o inspirador da iniciativa que acontece no IBC desde 1951, denota a necessidade e demanda para este tipo de atendimento que, apesar de ser considerado um direito, funciona por meio do voluntariado. Essa situação demonstra o deslocamento do direito à educação de qualidade e ao acesso à informação para a ordem do assistencialismo. Quando nos referimos à inclusão, não estamos falando unicamente do acesso ao sistema de ensino, mas da disposição de recursos e serviços que garantam a autonomia de todos os indivíduos em seu processo formativo (ZARDO, 2017). Esse aspecto, entre outros que permeiam zonas do tecido social, possivelmente se apresentam configurados singularmente em meio à relação estabelecida entre Ledores voluntários e estudantes cegos.

Considerar aspectos sobre o voluntariado torna-se relevante para a compreensão almejada. No Brasil, o trabalho voluntário é regulamentado pela Lei n.º 9.608/1998, que dispõe sobre esse serviço sem remuneração e vínculo empregatício. Existe atualmente um movimento expressivo de voluntários no País, e estima-se aproximadamente 4 mil fundações e 400 mil ONGs (organização não-governamental) registradas (ALENCAR, 2015). Para a Organização das Nações Unidas (ONU), “voluntário é o jovem ou o adulto que, devido a seu interesse pessoal e ao seu espírito cívico, dedica parte do seu tempo, sem remuneração alguma, a diversas formas de atividades, organizadas ou não, de bem-estar social, ou outros campos [...]” (Programa de Voluntários das Nações Unidas-UNV).

Considera-se o voluntariado em uma visão dominante da sociedade como um ato de altruísmo, em que o indivíduo oferece seu tempo livre em benefício de algum empreendimento social. Podemos pensar que o trabalho voluntário é parte de uma engrenagem que sustenta, inserida em um Estado capitalista, uma lógica de atividade sem remuneração. Claramente, é uma contradição, pois as lacunas deixadas pelo Estado na falha no atendimento da população que dele necessita são incentivadas a serem preenchidas por voluntários (CALDANA; FEGUEIREDO, 2008).

Nesta investigação, importa-nos compreender como acontecem estes processos que são possivelmente gerados a partir da atuação do Ledor voluntário no âmbito da relação com os atendidos. O que se pretende com a profissionalidade e qualificação dos Ledores não se assemelha à objetividade dos leitores de telas digitais, assim tal atuação está para além do conhecimento das técnicas puras de leitura. Reside na consciência do estabelecimento de uma relação que pode ser favorecedora do acesso à informação e apreensão compreensiva dos conteúdos às pessoas cegas.

No próximo capítulo, serão apresentados pressupostos teóricos que alicerçam este estudo.

4. COMPREENDENDO A TEORIA DA SUBJETIVIDADE

Neste capítulo será apresentado o referencial teórico assumido, a Teoria da Subjetividade, desenvolvida por González Rey (2003; 2004b; 2011; 2015), que se mostra um caminho promissor na possibilidade de produzir inteligibilidades sobre a dinâmica relacional no atendimento do Ledor. Além disso, o arcabouço teórico desenvolvido pelo autor permite articular as inquietações da pesquisadora com o campo empírico da pesquisa.

4.1 O significado da Teoria da Subjetividade para a pesquisa

A subjetividade, para González Rey (2003), é compreendida como um processo emocional e simbólico que se organiza histórica e culturalmente nos contextos vividos. Processualmente se configura nas experiências vivenciadas, contudo não é determinada pelo social ou individual, tomados em separado. O teórico apresenta uma nova forma de compreensão da psique como um sistema complexo, aberto, em permanente transformação, que surge na articulação inseparável do simbólico e do emocional como uma unidade que define os fenômenos subjetivos numa perspectiva ontológica. Para Mitjans Martinez e González Rey (2017, p. 142), a subjetividade não é algo interno, e sim dinâmico, em permanente constituição a partir dos espaços sociorrelacionais onde o indivíduo encontra-se inserido, desenvolvendo um paradigma de indissociabilidade entre individual e social.

Por conseguinte, a teoria é compreendida como “[...] um conjunto de construções articuladas que se legitimam na inteligibilidade que geram sobre questões que delimitam uma área de produção contínua de conhecimento, com implicações para diferentes espaços de práticas humanas” (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTINEZ, 2017, p. 52).

Nesse enfoque, se concebe a relação com o outro como um espaço de expressão de processos culturais e sociais, bem como contexto de produção de subjetividade. Assim, a condição de atendimento de leitura, propiciada pelo Projeto Clube do Ledor, pode ser pensada como um espaço sociorrelacional no qual convergem produções subjetivas individuais e sociais produzidas pelos atores envolvidos – Ledor e estudante cega. Visando produzir compreensão sobre o objetivo da pesquisa, trabalharemos com o conjunto de conceitos que foram desenvolvidos por González Rey como proposta de produzir inteligibilidades aos processos

subjetivos. Tais conceitos articulados sustentam a proposta da subjetividade na perspectiva cultural histórica, são eles: sentido subjetivo, configuração subjetiva, subjetividade individual, subjetividade social e sujeito.

A noção de integração entre simbólico e emocional é especialmente valiosa ao tratarmos da experiência de leitura, pois como já mencionado acima, no curso da leitura um elo é estabelecido entre produções simbólicas e emocionais, afastando-se da ideia da leitura como uma ação unicamente cognitiva. Nessa perspectiva, a emoção e os processos simbólicos integram as produções e constituem-se como essencial na geração de processos humanos (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTINEZ, 2017). A emocionalidade expressa pela voz durante a leitura em voz alta para uma pessoa cega demonstra como a capacidade emocional humana “integra a condição biológica dentro de um *corpus* cultural que modifica definitivamente a representação sobre o funcionamento da psique e do corpo”. (GONZÁLEZ REY, 2004a p. 5).

O fluxo dessas produções emocionais e simbólicas não expressa linearidade, constituindo-se como redes flexíveis e constantes de *sentidos subjetivos* que são definidos como: “unidade inseparável dos processos simbólico e emocional num mesmo sistema, no qual a presença de um desses elementos evoca o outro, sem que seja absorvido pelo outro.” (GONZÁLEZ REY, 2015, p. 127).

Assim, a produção de sentidos subjetivos pode ser favorecida durante o atendimento de leitura em um processo dialógico, em que se organiza a experiência relacional estabelecida entre Ledor e estudante cega, e adquirem formas e expressões variadas no percurso das ações. Para tanto, a intencionalidade explícita da ação e consciência não constituem fatores necessários para a sua emergência e produção (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTINEZ, 2017). Logo, a realidade objetiva dos acontecimentos, ações ou comportamentos não incidem de modo direto na produção dos sentidos subjetivos, mas na maneira como cada indivíduo, conforme a experiência particular configurada subjetivamente, gera processos subjetivos com base nessas ações ou acontecimentos.

Ressalta-se a contribuição da categoria para a representação da subjetividade como uma produção singular do indivíduo, estruturada de maneira particular no curso da relação dinâmica e recursiva entre vida social e experiências pessoais.

Os momentos de leitura apresentam-se como espaço onde convergem sentidos subjetivos produzidos nas múltiplas experiências vividas, e possivelmente amalgamam-se de modo relativamente estável, concebendo e/ou reorganizando *configurações subjetivas*. As

configurações subjetivas são caracterizadas como “[...] um momento de auto-organização que emerge no fluxo caótico de sentidos subjetivos e que define o curso de uma experiência de vida, especificando estados subjetivos dominantes da questão estudada”. (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTINEZ, 2017, p. 52).

Porém, não devem ser compreendidas como meramente a soma de sentidos subjetivos. Aparecem como uma formação subjetiva autogeradora de sentidos em certa consonância.

A processualidade desse intercâmbio vivo faz com que as configurações subjetivas de um campo experiencial da pessoa se articulem com as configurações de outras vivências, pois os sentidos subjetivos – por suas qualidades múltipla, circulante e sistêmica – vão atravessando estes diferentes momentos de experiências operando novas organizações subjetivas na experiência atual. (SOUZA; TORRES, 2019, p. 44).

Nesse sentido, sobre determinados aspectos existem configurações dominantes que podem representar resistência às mudanças ou, em outros momentos, serem alteradas na processualidade da experiência vivida, possivelmente desencadeando processos referentes ao desenvolvimento subjetivo. O outro que realiza a leitura produz subjetivamente no decorrer da ação, tornando-se significativo para as configurações que podem emergir neste espaço relacional (GONZÁLEZ REY, 2004a). As produções de ambos, quem lê e quem escuta, acontecem em um fluxo incessante e variável, sendo sempre singulares, seja no âmbito individual ou no social.

Qualquer reflexão, ação ou experiência humana pode originar novos sentidos subjetivos e, conseqüentemente, provocar alterações nas configurações em determinado espaço de relação. Com isso, alcança-se a compreensão de que uma das principais fontes de desenvolvimento da subjetividade são os processos comunicacionais e relacionais em determinados contextos, sendo implicados pela cultura, emoções, imaginação e criatividade do indivíduo.

Há singularidades e especificidades na comunicação que se estabelecem nesse contexto de pesquisa. Para a pessoa cega, muito provavelmente aspectos relativos à leitura compartilhada estarão vinculados aos processos comunicacionais verbais, e não verbais, que caracterizam expressões da emocionalidade vinculadas à cadeia fônica, assim, por exemplo, a menor distração do Ledor é percebida pelo atendido. De forma diferenciada, para o Ledor, são importantes as sutilezas expressas que podem sugerir diferentes significados, como um olhar para o lado, um arquear de sobrancelhas, ou mesmo um suspiro, tornam-se pistas que permeiam a comunicação não verbal desse ambiente de aprendizagem.

Assim, por exemplo, integram-se aos aspectos verbais os acordos sobre as técnicas personalizadas de leitura, ou comentários sobre os conteúdos, que expressam um funcionamento

da inter-relação comunicativa. Essa, por sua vez, pode ser favorecedora de produções subjetivas configuradas em suas características de fluidez, recursividade, tensionamento e contradição, que não obedecem nem linearidade ou harmonia.

No curso de elaborações singulares diante do vivido no atendimento de leitura é possível ocorrer a emergência do *Agente ou do Sujeito*, conceitos que se integram na perspectiva da Teoria da Subjetividade, recursivamente, aos demais conceitos. Os posicionamentos são marcas comuns no contexto pesquisado, uma vez que a estudante cega participante organiza seus momentos de estudo com os Ledores, de forma que expõe a reflexão sobre a própria aprendizagem.

O Sujeito ou o Agente podem ser pessoas ou grupos configurados subjetivamente, que se posicionam, deliberam, produzem intelectualmente e subjetivamente, inseridos em um contexto cultural e histórico (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTINEZ, 2017). Importante ressaltar que nessa plataforma científica, defende-se que não existe passividade como momento estático. Dessa forma, segundo a definição do teórico: “O agente, à diferença do sujeito, seria o indivíduo – ou grupo social – situado no devir dos acontecimentos no campo atual de suas experiências; uma pessoa ou grupo que toma decisões cotidianas, pensa, gosta ou não do que lhe acontece [...]”. (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTINEZ, 2017, p. 73).

Os recursos subjetivos do sujeito são marcados pela postura reflexiva e criativa que, transcendendo o estágio consciente, produzem subjetivamente diante da tensão com o estabelecido: “[...] sujeito representa aquele que abre uma via própria de subjetivação, que transcende o espaço social normativo dentro do qual suas experiências acontecem, exercendo opções criativas no decorrer delas, que podem ou não se expressar na ação”. (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTINEZ, 2017, p. 73). Para tanto, a escolha em silenciar pode ser uma manifestação do sujeito.

Importante ressaltar que estar substanciado na condição de sujeito em um conflito não exclui angústias ou sofrimentos, pois esse pode ser um processo constituído por emoções dolorosas intensas que integram momentos de ruptura, sendo amenizadas quando abertas novas vias de subjetivação (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTINEZ, 2017). Essas situações são experienciadas nos processos intensos de desenvolvimento humano.

Os primeiros atendimentos de leitura podem constituir-se como momentos tensionadores para seus atores. Como nesse caso observado, quando uma Ledora iniciante, no curso da leitura, dispensa ao atendido adulto o mesmo tratamento direcionado aos seus filhos durante a infância deles. É imediato o desconforto gerado no atendido, expresso por meio de seu tom de voz enfático

e movimentos abruptos, ao perceber-se tratado com descrédito ou infantilizado. Porém, segue orientando sobre procedimentos de leitura, vivenciando um paradoxo entre seu interesse individual de estudo e seu engajamento na formação de novos leitores. O evento observado pela pesquisadora em sua prática como Ledora marca angústias e posicionamentos que estão para além da mera objetividade do uso da linguagem, já que os parceiros da leitura se afetam emocionalmente com a forma como a situação está sendo vivenciada.

Pessoas ou grupos que em determinada circunstância se tornam sujeitos, em outras esferas da vida podem não assumir esta condição, pois essa não constitui uma condição universal. Assim “[...] representam momentos ativos ante o estabelecido, assumindo decisões e caminhos que se tornam sociais pelo fato de existirem dentro de redes sociais [...]”. (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTINEZ, 2017, p. 72).

A condição de sujeito favorece um movimento contrário à conservação da ordem social estabelecida. O entendimento de que as estruturas sociais não devem ser apenas refletidas por grupos e indivíduos, mas, sim, questionadas, está substanciado na condição de sujeito que, cultural e historicamente configurado, age em uma teia recursiva influenciando o contexto vivido.

Importante ressaltar o caráter indissociável entre *subjetividade individual e subjetividade social*. Partindo dessa plataforma teórica, o movimento constante entre social e individual delinea como produzimos diferentes sentidos subjetivos que configuram nossa relação com o mundo.

Assim, é significativo compreender que “A subjetividade individual representa os processos e formas de organização subjetiva dos indivíduos concretos. Nela aparece constituída a histórica única de cada indivíduo, a qual dentro, de uma cultura, se constitui em relações pessoais.” (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 241).

Sob essa perspectiva, indica-se o ambiente de atendimento de leitura como um espaço de aprendizagem onde confluem simultaneamente as subjetividades individuais e sociais de seus protagonistas, produzindo e constituindo-se subjetivamente. Nos atendimentos de leitura o Ledor expressa algumas de suas concepções sobre o trabalho voluntário, a cegueira, e o que ele representa por leitura. E constantemente se depara sendo guiado e orientado pelo estudante cego que vive a mesma experiência de forma singular. Estas produções subjetivas compõem o sistema da configuração relacional deste espaço de leitura.

A subjetividade social é percebida como um sistema configuracional, que integrada por configurações subjetivas e sentidos subjetivos se expressa dinamicamente em diferentes esferas da vida social. O teórico enfatiza: “[...] a subjetividade social nunca representou um macrossistema que se constitui como um todo determinado, pela sua estrutura, o caráter dos fenômenos sociais.” (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTINEZ, 2017 p. 78). Esse pressuposto é basilar para compreender a implicação de processos sociais em relação ao subjetivo individual, inseridos em um sistema complexo, a subjetividade social, em um movimento síncrono onde o indivíduo se constitui e é constituído (GONZÁLEZ REY, 2003).

Contextualizando em relação ao campo da pesquisa, podemos partir da compreensão de que os atendimentos de leitura e o Projeto Clube do Ledor são espaços nos quais emergem um conjunto de sentidos subjetivos originários de outros espaços sociais, assim como possibilitam a produção de novos sentidos subjetivos. Diante disso, percebemos que a subjetividade social não existe *a priori* e nem é estática, mas está em contínuo processo de modificação pela permanente reconstituição de sentidos subjetivos individuais e grupais, que constituem um sistema permanente de troca, e uno, entre individual e social.

Entendemos que a articulação dos conceitos desenvolvidos nesse arcabouço teórico perpassa a dinâmica relacional estabelecida no âmbito do atendimento dos Ledores voluntários, e são essenciais para construção de inteligibilidades nesta teia inter-relacional.

No próximo capítulo, discorreremos sobre a Epistemologia Qualitativa, que considera a importância de três princípios estruturais do saber, e a Metodologia Construtivo-Interpretativa, que rompe com uma tradição de pesquisas centradas nos processos indutivos dedutivos.

5. EPISTEMOLOGIA QUALITATIVA E METODOLOGIA CONSTRUTIVO-INTERPRETATIVA

Visando compreender as configurações subjetivas possivelmente geradas no contexto do atendimento de leitura e sua dinâmica relacional, este capítulo busca apresentar a Epistemologia Qualitativa e a Metodologia Construtivo-Interpretativa de González Rey (2003; 2004b; 2011; 2015). Com base nesses constructos, será traçado o delineamento metodológico da investigação, assim como o percurso inicial da pesquisa.

5.1 Epistemologia Qualitativa

A Epistemologia Qualitativa (EQ) apresenta-se como uma possibilidade científica aos estudos que intenciam compreender a dimensão subjetiva dos fenômenos ontologicamente complexos. Contrapõe-se, nesse sentido, ao positivismo e ao racionalismo, rejeitando a dicotomia empírico-teórica dominante na produção científica de tradição social e humana (GONZÁLEZ REY, 2013).

Destacam-se inseridos nessa proposta epistemológica três princípios centrais do saber: o conhecimento é um processo construtivo-interpretativo; a compreensão da pesquisa como processo de comunicação dialógica; e a valorização da singularidade para o conhecimento científico. Alicerçada nessas propriedades, o desenvolvimento da Metodologia Construtivo-Interpretativa propõe transformar a compreensão sobre a construção do conhecimento tradicional do saber centrado no tripé positivista da indução, coleta de dados e análise descritiva.

Na perspectiva da Epistemologia Qualitativa, os três princípios mencionados acima traçam a construção de um modelo teórico e uma abordagem metodológica afinadas com as compreensões dos estudos da subjetividade.

Apresenta-se como o primeiro princípio da Epistemologia Qualitativa o entendimento de que o *conhecimento é um processo construtivo-interpretativo*. Por conseguinte, centraliza a pesquisa nas construções interpretativas do pesquisador. Articulado à premissa de que a subjetividade não se expressa por vias diretas, implica fortemente suas interpretações sobre as informações, produzindo de forma constante, durante a pesquisa, novos significados sobre elas (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTINEZ, 2017).

Logo, ao perceber o pesquisador como parte do processo das construções geradas durante a pesquisa, ressalta a sua autoria sobre o processo investigativo. Esta reflexão do pesquisador frente seu foco de pesquisa permite interpretações que vão se delineando no caminho da pesquisa.

A *Compreensão da pesquisa como processo de comunicação dialógica* constitui o segundo princípio da Epistemologia Qualitativa. Estabelece uma ruptura com a concepção instituída sobre o processo comunicativo como um momento na pesquisa no qual devem acontecer perguntas e respostas. Porquanto, afastada dessa lógica cartesiana, a Epistemologia Qualitativa entende a dialogicidade como um processo no qual é necessário um espaço comunicativo favorecedor de produções subjetivas.

Nessa lógica, González Rey (2015) assume o pesquisador como parte do processo, já que está implicado no contexto dialógico. E considera que o espaço comunicativo, oportunizador de diálogo, requer do pesquisador criatividade e habilidade; assim sua intencionalidade é revertida em estímulos favorecedores de reflexão e tensionamentos. O espaço dialógico não se restringe simplesmente aos momentos de uso dos instrumentos escolhidos para a pesquisa, pois o diálogo perpassa todos os instantes no ambiente pesquisado.

Nessa etapa inicial da pesquisa pretendida, a constituição do cenário social é considerada fundamental. O envolvimento dos participantes por meio do estabelecimento de uma relação comunicacional, em relação à pesquisa, favorece uma relação em que serão facilitadas produções e expressões da subjetividade.

O terceiro princípio da EQ aborda a *valorização do singular* como domínio de produção do conhecimento científico, sendo especificidade e qualidade na produção de informações na pesquisa, contrapondo-se, assim, à generalização indutiva, tal como elucida González Rey (2015).

O foco na singularidade permite que exista a compreensão aprofundada da problemática pesquisada que se desvia de uma análise norteada por conceitos generalizadores, pois a subjetividade se expressa de forma singular nos indivíduos ou grupos sociais. Pode-se dizer que as pessoas percebem e sentem cada experiência individualmente, embora essas vivências sejam simultaneamente coletivas.

Porém, o singular, para González Rey e Mitjans Martinez (2017), não corresponde à unicidade, mas à informação diferenciada que confronta generalizações sobre as experiências vividas. Trata-se de um estágio aprofundado de análise, para além de uma expressão padronizada, já que o alcance pretendido na pesquisa, no nosso caso, é pela forma singular como cada

indivíduo subjetiva a dinâmica relacional entre atendido e Ledor. Nesse sentido, um dos desafios da pesquisa proposta possivelmente se encontra no imaginário, que envolve tanto concepções sobre o voluntariado, quanto concepções sobre a deficiência visual.

A seguir, busca-se pormenorizar, com base na Metodologia Construtivo-Interpretativa, os procedimentos metodológicos elaborados, visando compreender aspectos que possibilitem alcançar as expressões dos participantes da pesquisa.

5.2 Metodologia Construtivo-Interpretativa

A Metodologia Construtivo-Interpretativa (MCI) atribui um lugar privilegiado ao processo de construção teórica no curso da pesquisa. González Rey (2015) supera a tendência de se compreender a teoria como representação de invariantes universais de construção. Nessa nova perspectiva considera-se a teoria como recurso de inteligibilidade que traz compreensão sobre o fenômeno estudado durante a pesquisa, promovendo a participação do pesquisador no processo construtivo-interpretativo.

Expressando a consonância entre Teoria, Epistemologia e Método, a articulação é contínua entre os aportes metodológicos que configuram o caráter processual da pesquisa. Logo, a construção “[...] vai acontecendo ao longo da pesquisa num processo de tessitura de indicadores e na elaboração de hipóteses que vão conformando o modelo teórico que expressa o conhecimento produzido”. (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2019, p. 52).

Discorreremos de forma sucinta sobre esse percurso, que orienta a construção do modelo teórico. As elaborações constituídas a partir da diversidade do expresso pelos indivíduos pesquisados são reunidas por *indicadores*. Construídos pelo pesquisador, os indicadores representam sempre uma interpretação feita pelo pesquisador sobre peças do material empírico que ganham significação para o processo de construção do modelo teórico em andamento (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017). Nessa trajetória de pesquisa, a construção de um indicador é favorecedora de caminhos hipotéticos, e avanço da construção do modelo teórico.

A *hipótese* constitui uma reorganização de indicadores, sendo realizada sobre uma construção do pesquisador, rompendo com a compreensão hegemônica na pesquisa hipotético-dedutiva, em que as hipóteses antecedem o momento empírico e necessitam de comprovação. Nessa proposta, *hipóteses* “representam a articulação de diversos indicadores que resultam

congruentes, constituindo assim a ferramenta principal do processo construtivo”. (GONZÁLEZ REY, 2015).

O curso investigativo, tal como é concebido na Metodologia Construtivo-Interpretativa como um processo dinâmico e interpretativo, exige do pesquisador: reflexão, imersão no campo, criatividade e posicionamentos frente às informações.

Para tanto, o emprego de instrumentos deve contemplar a autonomia do pesquisador e dinamicidade procedimental. Almejando o acesso a expressões da subjetividade, os instrumentos precisam possibilitar modificações e novas estratégias no decorrer da pesquisa.

Assim, as *expressões singulares* dos indivíduos pesquisados vão desenhando o espaço social da pesquisa. Nos próximos tópicos, os objetivos da pesquisa serão retomados, seguidos da exposição do espaço social da pesquisa, e o traçado do caminho investigativo percorrido, bem como os instrumentos elaborados em articulação com os objetivos.

5.2.1 Participantes da pesquisa

A seleção de participantes da pesquisa deu-se em duas etapas. Na primeira, foi selecionada a estudante cega, conforme critérios prévios: 1. participar do Projeto Clube do Ledor; 2. ser usuário/a da modalidade virtual do atendimento de leitura; e, 3. participar voluntariamente de todas as situações necessárias ao curso da investigação. Na segunda etapa, foram selecionados Ledores do Projeto Ledor, conforme critérios prévios, a saber: 1. atuar como Ledor/a voluntário/a no Projeto Clube do Ledor; 2. atuar, também, na modalidade virtual do atendimento de leitura; e, 3. participar voluntariamente de todas as situações necessárias ao curso da investigação.

Já por dois anos eu trabalhava como Ledora voluntária no modelo presencial, de modo que durante a elaboração deste Projeto de Pesquisa, os participantes potencialmente seriam Ledores e estudantes que frequentassem o espaço Projeto Clube do Ledor (CEEDV). Todavia, como já mencionado, as escolas foram fechadas por causa da pandemia de Covid-19 e foi adotada a modalidade de atendimento virtual.

Sabendo das dificuldades que isso gerou para minha pesquisa, o Secretário do Projeto indicou Clarice, uma estudante cega, por reconhecer que ela correspondia aos critérios prévios por mim estabelecidos para participantes desta pesquisa, e por acreditar que ela pudesse ter interesse.

Meu primeiro contato com a participante foi por telefone, quando me apresentei como Ledora voluntária atuante no Projeto, e em seguida introduzi informações sobre a pesquisa que pretendia realizar. Nesse momento, Clarice condicionou a sua participação na pesquisa a minha disponibilidade em atendê-la como Ledora. Nos organizamos em relação a materiais e horários para alguns atendimentos de leitura, e previamente acordamos dois encontros. A estudante, durante esses dois momentos, mostrou-se interessada na pesquisa e envolvida emocionalmente com o projeto. A partir desse ponto passei a desempenhar dupla função: pesquisadora e, também, Ledora para estudante dois dias por semana.

O contato com os Ledores foi mediado por Clarice, que após concordar em participar da pesquisa, permitiu que eu acompanhasse os encontros com os nove Ledores voluntários com os quais ela trabalhava. Alguns desses Ledores demonstraram grande interesse nas questões relacionadas à pesquisa, e conversaram bastante sobre este momento de atendimentos virtuais, interesses pessoais e profissionais, o voluntariado, mas focaram principalmente na relação com a estudante Clarice. De forma que, para esta pesquisa, avalei importante construir um primeiro núcleo de análise, cujo objetivo foi compreender a subjetividade social que constitui o espaço relacional entre oito, dos nove Ledores, e a estudante cega.

Contudo, vale esclarecer que essa organização se destina a fins didáticos e/ou textuais, uma vez que, como propõe González Rey e Mitjáns Martínez (2017), o estudo compreensivo da subjetividade demanda o reconhecimento de unidade inextrincável entre produções subjetivas nos contextos social e individual.

Em um segundo momento, trazemos o estudo de caso, incluindo a participante cega e uma Ledora, que segundo nossas observações demonstrou maior engajamento com o objeto de nossa pesquisa, possibilitando melhor compreensão sobre a dinâmica envolvida na temática estudada, que sugere maior inteligibilidade sobre o fenômeno que se quis compreender. Desse modo, esta pesquisa se dividiu em dois eixos: Espaço Social dos atendimentos de leitura: configurações subjetivas, e neste primeiro eixo a construção interpretativa visa a compreensão sobre produções subjetivas sobre o voluntariado, constituídas e constituintes da subjetividade social do espaço de leitura inserido no Projeto. E, também, compreender a voz como expressão subjetiva de configuração da qualidade das relações interpessoais constituídas entre Ledor e cega, e como instrumento de acessibilidade e apreensão de diferentes conhecimentos por parte da estudante.

No segundo eixo, a construção interpretativa volta-se para a relação entre Ledor e estudante cega. E objetiva construir inteligibilidade sobre configurações subjetivas emergentes da estudante cega, a partir da análise da qualidade das relações interpessoais estabelecidas no Projeto Clube do Ledor, e os desdobramentos para acesso e apreensão de conhecimentos formais para preparação para concursos públicos.

5.2.2 Instrumentos de pesquisa

Inseridos na perspectiva da Epistemologia Qualitativa e Metodologia Construtivo-Interpretativa, os instrumentos são situações ou recursos que possibilitam aos participantes da pesquisa expressarem-se e produzir subjetivamente em um contexto relacional onde é caracterizada a pesquisa (GONZÁLEZ REY, 2015).

Nessa plataforma metodológica científica, a construção teórica acontece no curso da pesquisa, superando a ideia de coleta de dados que, interpretados, mostrariam algo similar à realidade, fazendo do empírico um momento teórico. A MCI apoia-se em informações geradas durante o processo comunicativo. Alicerçado nessa base foi desenvolvido o planejamento metodológico.

O diálogo perpassa todos os instantes no ambiente pesquisado. Apoiado nesse princípio, os favorecedores do diálogo foram os instrumentos mais utilizados com os colaboradores da pesquisa, ou seja, uma Ledora e uma estudante com deficiência visual usuária do Projeto. Foi disponibilizado à estudante a escolha por recursos que mais lhe agradassem, portanto, alguns instrumentos foram entregues por áudio, ou realizados durante as videoconferências individuais. Dessa forma, as dinâmicas conversacionais, bem como favorecedores escritos, trilharam o percurso investigativo.

Visando compreender as produções subjetivas constituídas na inter-relação entre Ledores voluntários e a estudante cega, são apresentados os instrumentos utilizados na pesquisa:

1. **Dinâmica Conversacional** – Os momentos de conversação perpassam todos os instrumentos aplicados na pesquisa. Para González Rey (2015), acontece entre pesquisador e participantes em um processo ativo, exigindo criatividade e paciência do pesquisador ao utilizar recursos indutores, ou tensionadores, para os colaboradores da pesquisa. As dinâmicas conversacionais são as vias pelas quais emergem aspectos significativos conforme os envolvidos se relacionam com mais aproximação.

2. **Observação Participante** – Nesta investigação, a observação do tipo participante aconteceu durante os atendimentos de leitura. Em muitos momentos dessas observações houve uma articulação com as dinâmicas conversacionais, direcionadas principalmente aos Ledores, cujo objetivo era compreender produções da subjetividade social relacionadas ao trabalho de Ledor voluntário. As observações também contribuíram para o processo de escolha da Ledora participante da pesquisa, e na sequência foram utilizadas como fator de estreitamento relacional, possibilitando a dialogicidade entre participantes e pesquisadora e investigação, sobre desdobramentos de outros instrumentos.
3. **A imagem desta leitura** – Por meio de um aplicativo de mensagens (*WhatsApp*), foi sugerida e realizada votação para imagem de perfil para o grupo “Minha grande equipe”. Constaram três imagens que aparecem em pesquisas no buscador *Google*, relacionadas ao termo “Ledor”. Tínhamos como objetivo perceber a representação sobre o atendimento de leitura, mais especificamente qual associação direta estes Ledores atribuem a este trabalho.
4. **Autobiografia** – em uma redação livre foi solicitado que os participantes escrevessem sobre experiências pessoais relacionadas à leitura e, em um próximo encontro, foi estabelecida uma conversação com base nas informações compartilhadas nesta escrita. Objetivou-se que os participantes, em um resgate de memórias, se envolvessem emocionalmente com a pesquisa em curso, e que compartilhassem marcos de sua história com a leitura.
5. **Notas sobre leituras** – visando à expressão livre das participantes, foi elaborado um caderno de anotações (espécie de diário), no qual as participantes escreveram notas sobre o atendimento realizado no dia. Este instrumento teve a finalidade de envolver as participantes em uma reflexão sobre o atendimento de leitura, e aspectos de suas subjetividades individuais.
6. **Completamento de frases** – Este instrumento surgiu na literatura como um teste projetivo (Rotter), utilizado por pesquisas em nossa perspectiva com indutores curtos a serem completados pelos colaboradores da investigação (GONZÁLEZ REY, 2015). Baseado nas expressões escritas anteriores, bem como nas informações expressas nas conversações, foi elaborado um instrumento específico de “Completamentos de Frases”, que foi desenvolvido em momentos individuais por videoconferência. Foi possível favorecer expressões de sentidos subjetivos referentes à leitura, cegueira, função do Ledor e trabalho voluntário.

7. **Leitura de poesia** – A poesia de autoria de Clarice constituiu-se como parte essencial deste instrumento, que foi elaborado com a autorização da participante. Esta produção escrita foi produzida em 2017 como parte de uma disciplina no curso de Letras Tradução/Inglês, já concluído pela participante. O corpo da poesia contempla aspectos da história de vida da estudante e implicações da presença dos Ledores voluntários na sua trajetória.
8. **Vídeo Conversas sobre Voluntariado** – foram apresentados dois vídeos de reportagens sobre o Projeto Clube do Ledor, seguidos de uma dinâmica orientada, inicialmente, por algumas perguntas pensadas previamente. O planejamento desse instrumento primou por favorecer um clima leve e de muita abertura, visando expressões da estudante e duas Ledoras participantes, sobre como o trabalho voluntário está configurado subjetivamente.

As Dinâmicas Conversacionais, Observações Participantes e “A imagem desta leitura” foram instrumentos utilizados com todos os participantes. E os instrumentos Autobiografia, Notas sobre leituras, Completamento de frases, Leitura de poesia e Vídeo Conversas sobre Voluntariado foram favorecedores de expressões em momentos individuais com a estudante e duas Ledoras.

5.2.3 Cenário social da pesquisa

A etapa inicial da pesquisa é a constituição do cenário social, considerado fundamental para o envolvimento dos participantes por meio do estabelecimento de uma relação comunicacional, em relação à pesquisa, que favoreça produções e expressões da subjetividade. O campo é entendido na proposta construtivo-interpretativa como um sistema vivo de relações, trazendo para o centro do processo de pesquisa o diálogo como uma via que permite o aparecimento de novos significados, bem como desafios que necessitam da criatividade do pesquisador para interpretá-los (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017). Esse espaço social da pesquisa não precisa necessariamente ser um lugar físico, e muito menos estático, mas, sim, um espaço de relação. Nessa ótica, o presente trabalho considera como espaço social os encontros para leitura na modalidade virtual, uma vez que, naquele momento de 2020, o Decreto

do Governo do Distrito Federal nº 40.520¹⁴ proibia o funcionamento das escolas em seus espaços físicos, em função do contexto pandêmico de Covid-19¹⁵.

As visitas ao campo empírico previstas para começar em 2020 foram suspensas, assim como o funcionamento do Projeto, por motivo da pandemia de Covid-19. E 2020 se tornou o ano em que o imprevisível se instalou; os estudantes deficientes visuais tornaram-se pertencentes ao grupo de risco, pela posição vulnerável frente ao vírus. O isolamento social é a medida de contenção do vírus, então o recolhimento em casa foi a indicação para todos os países.

Em congruência com os sentimentos gerados neste momento de isolamento social, “[...] o virtual é a emergência do novo, do que não estava predeterminado, antecipadamente anunciado” (VALLE, 2014 p.111). Assim, o espaço de realização da pesquisa, em que o contexto relacional precisou ser mediado por aparatos tecnológicos adquiriu relevos particulares, como a opção de Clarice, estudante cega, e seu grupo, por videoconferência na realização das leituras.

Segundo Mori (2020), dissertando sobre esse momento pandêmico e as adaptações para o desenvolvimento de pesquisas científicas em modelo *on-line*, o espaço virtual de pesquisa na perspectiva da Teoria da Subjetividade implica pensar dois aspectos: 1) quem é este outro social que está do outro lado da tela?; 2) como pensar o diálogo no contexto remoto? E ainda acrescento a essa complexa problemática que envolve esse novo modelo de sociedade virtual um terceiro aspecto: 3) como se organizam configuracionalmente as relações interpessoais entre os indivíduos mediada pelo modelo virtual?

Considerando que os contatos sociais neste momento pandêmico majoritariamente estavam acontecendo a distância, sem a objetividade da presença física em um estudo que visava analisar processos subjetivos a partir da relação de unidade entre subjetividade social e subjetividade individual, o momento trouxe como desafio para este trabalho investigativo compreender a forma de como o outro social seria subjetivado pelos indivíduos participantes deste estudo. Era imperativo compreender como estas “presenças virtuais” mobilizam e tensionam os sentidos subjetivos dos envolvidos neste novo modelo de relação social, favorecendo novos processos configuracionais. Nesse sentido, vale ressaltar que para a base

¹⁴ O Decreto n.º 40.520, de 14 de março de 2020, conforme prescrição contida no Art. 2º, suspendeu por 15 dias várias atividades no DF, inclusive as educacionais. Com a evolução da situação, foram editados novos Decretos com finalidades semelhantes.

¹⁵ A Organização Mundial da Saúde (OMS) informou, em 30 de janeiro de 2020, que o surto da doença provocada pelo novo coronavírus (*Sars-Cov-2*) é uma emergência de saúde pública de importância internacional. Em 11 de março de 2020, a Covid-19 foi reconhecida pela OMS como uma pandemia (ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE/ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 2020).

teórica deste trabalho o diálogo é entendido como espaço contraditório e tenso, e se apresenta como ponto central para a reflexão sobre esta dinâmica relacional.

Ainda é importante relevar que o espaço social de pesquisa, embora se dê dentro do Projeto Ledor desenvolvido pelo CEEDV, da SEEDF, o espaço empírico da pesquisa está centrado no atendimento da estudante Clarice no contexto do referido Projeto. Assim, a presente pesquisa se desenvolveu, como já comentado, virtualmente, e contou com a participação de 10 Ledores voluntários do programa, e da estudante cega.

O objetivo de espaço de leitura de Clarice era a preparação da estudante para concursos públicos. Desse modo, os atendimentos eram organizados pela própria estudante, que selecionava as matérias a serem lidas, disponibiliza o material aos seus Ledores e organizava a grade horária de atendimentos.

Os atendimentos eram semanais, com encontros de uma a duas horas para cada Ledor. As disciplinas estudadas envolviam diferentes ciências – Matemática, Língua Portuguesa, Direito, Literatura; e os Ledores não precisam ter formação na área de estudo. Todavia, a estudante procurava organizar os atendimentos considerando a afinidade do Ledor com o conteúdo estudado.

- **Percurso inicial de pesquisa**

Durante minha inserção no campo de pesquisa, por questões ligadas à pandemia de Covid-19, o espaço físico de pesquisa, a escola participante, foi fechado, como já justificado acima. Contudo, o arranjo dos encontros virtuais pelas plataformas sociais surgiu por iniciativa de alguns estudantes que não queriam encerrar suas atividades.

Os encontros virtuais do espaço Ledor de Clarice seguiram o mesmo modelo. A estudante entrou em contato com o grupo de Ledores, e os atendimentos virtuais iniciaram-se por volta de maio de 2020. No caso desta investigação, a plataforma *Skype*¹⁶, escolhida por Clarice, viabilizou o estabelecimento de comunicação a distância, que pôde gerar um tipo de aproximação por meio de chamadas de vídeo e áudio de qualidade. Na escolha dessa plataforma, segundo Clarice, foram considerados aspectos tais como acessibilidade e a boa usabilidade dos recursos técnicos disponíveis no programa, tanto para a estudante como para o grupo.

¹⁶ *Skype* é um *software* que permite comunicação pela *Internet* através de conexões de voz e vídeo.

Nesse espaço de leitura, composto por nove Ledores, Clarice organizou seu funcionamento na modalidade virtual. Conversou com os Ledores que já liam para ela, e inicialmente solicitou leituras por gravações de áudios, o que não foi eficiente para seus objetivos. Em seguida, organizou os encontros virtuais pela plataforma *Skype*. A intenção da estudante em não pausar seus estudos foi um forte argumento de persuasão para motivar a atualização de alguns Ledores frente a tecnologia, que por consistir em um desafio, não aconteceu sem resistência.

Clarice gerencia seus estudos por disciplina, assim, cada um de seus Ledores trabalha com conteúdo de acordo com afinidade pessoal. Os encontros acontecem pelo menos uma vez por semana com todos eles, em horários e dias fixos, porém, diante de imprevistos, se adequam com facilidade a fim de cumprir o planejamento da estudante. Esses momentos são restritos a Clarice e um de seus Ledores, que antes da pesquisa não conheciam os outros integrantes do grupo de Ledores da estudante.

O espaço de leitura constituído por Clarice e seus Ledores apresenta singularidades que ainda serão discutidas neste estudo. Para a obtenção das informações, a trajetória da pesquisa aconteceu em 97 encontros com duração média de duas horas cada, contabilizando 194 horas aproximadamente.

Ao término desta pesquisa, no ano de 2021, houve um retorno gradual às atividades presenciais no CEEDV e na Biblioteca Elmo Luz, e a modalidade virtual parece ter se inserido como opção para a realização dos atendimentos de leitura no Projeto Clube do Ledor, assim como no grupo de Clarice.

Perfis dos participantes da pesquisa:

Para o desenvolvimento da construção interpretativa, tornou-se relevante a percepção sobre o perfil de todos os colaboradores da pesquisa. O grupo de Ledores que atende Clarice semanalmente é formado por nove pessoas. Todos possuem escolaridade superior, porém não cursaram formação para atuar com Ledores. Para melhor compreensão sobre o grupo, será contemplado um breve perfil individual no quadro abaixo:

Ledores (nome fictício)	Perfil
Manuel	Autoidentifica-se como de cor branca, 63 anos, casado, dois filhos e dois netos, piloto de avião comercial, aposentado, religião espírita. Atua desde 2015 como Ledor voluntário.
Isabel	Autoidentifica-se como de cor branca, 57 anos, casada, dois filhos, graduação em Arte e Filosofia. Religião espírita. Atua como Ledora no projeto desde 2019 e foi indicada por Manuel.
Vinícius	Autoidentifica-se como de cor branca, 52 anos, casado, um filho, graduação em Economia, funcionário público aposentado, atua desde 2019 como Ledor voluntário e já atendeu outros estudantes no projeto.
Paulina	Autoidentifica-se como de cor branca, 26 anos, advogada em exercício, atua no projeto desde 2019, por indicação terapêutica para ansiedade. Atendia duas estudantes no momento da pesquisa.
Lya	Autoidentifica-se como de cor branca, 35 anos, solteira, jornalista em exercício, especialista em direitos humanos. Procurou um trabalho voluntário relacionado à leitura; é Ledora no projeto desde 2019 e atendeu outros estudantes.
Elsa	Autoidentifica-se como de cor branca, 57 anos, graduada em Serviço Social, porém não exerce a profissão; dedica-se aos cuidados domésticos. Atua como Ledora no projeto desde 2019, por indicação de uma amiga da igreja evangélica que frequenta. Já atendeu outros estudantes do projeto.
Virgínia	Autoidentifica-se como de cor branca, 50 anos, nascida na Holanda, naturalizada brasileira, residente no Brasil desde os 10 anos de idade, divorciada, dois filhos, graduada em Letras/Inglês, professora de Inglês, atualmente ministra aulas particulares. Atua com voluntária em outro projeto destinado aos deficientes visuais, DV na Trilha ¹⁷ , onde conheceu Clarice e o Projeto Clube do Ledor. Iniciou o trabalho como Ledora voluntária na modalidade virtual, e inserida nesta pesquisa em julho de 2020.
Conceição	Autoidentifica-se como de cor branca, 54 anos, solteira, um filho, graduada em Ciências Contábeis, servidora pública aposentada, Atua como Ledora no projeto desde 2019, procurou um trabalho voluntário envolvendo pessoas com deficiência visual estimulada por um amigo cego.
Cecília	Autoidentifica-se como de cor branca, 58 anos, casada, dois filhos, religião espírita. Curso superior: Tecnologia de Informação e licenciatura em Artes Visuais. Servidora Pública aposentada do Banco do Brasil. Residente em uma Região Administrativa de Brasília. Mãe mais velha de três irmãos de família toda mineira. Começou o trabalho voluntário no Projeto Clube do Ledor em 2019 já atendendo Clarice, e foi indicada por Manuel no espaço da instituição religiosa que ambos frequentam.

Fonte: elaboração própria da autora (2022).

• Perfil de Clarice

Clarice (nome fictício), mulher. Solteira. 23 anos, autoidentifica-se como de cor parda. Religião católica. Mora com os pais e um irmão mais novo. Residente em uma Região

¹⁷ O Projeto DV na Trilha é uma entidade *sem fins lucrativos* formalmente constituída que atua em Brasília-DF com estatuto social registrado no Cartório de Registro Civil de Pessoas Jurídicas, inscrita sob o CNPJ 13.764.833/0001-70. Sua principal função é a inclusão social de pessoas com deficiência visual (chamados, carinhosamente por DVs) por meio do ciclismo. <http://www.dvnatrilha.com.br/>.

Administrativa de Brasília. Tem o curso superior completo em Letras-Tradução. Cega congênita por retinopatia prematuridade. Aos 9 meses de idade foi encaminhada ao CEEDV pelo projeto de Estimulação precoce da SEEDF (SEEDF, 2006), que visa desenvolver potencial das crianças de 0 a 3 anos e 11 meses que apresentem atraso no desenvolvimento. A menina seguiu sua escolarização no CEEDV, onde permaneceu até concluir o processo de alfabetização em Braille, lá corria, brincava, e conhecia todos os funcionários.

Aos 8 anos entrou no ensino regular da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, foi bem recebida pelos colegas que batiam palmas ao ouvi-la ler em voz alta, e sempre curiosos orbitavam a pesada máquina de escrever em Braille, que consiste em um instrumento utilizado por pessoas com deficiência visual para escrita em Braille. Por outro lado, os profissionais da escola mostravam-se inseguros e resistentes em sua permanência na escola. No ano seguinte, sua mãe visando um ambiente mais inclusivo para Clarice, a transferiu para uma escola que de fato a menina se sentiu incluída por professores e profissionais. Mais tarde durante o ensino Médio, a estudante que sempre apresentou bom rendimento escolar, utilizava com frequência os serviços dos ledores voluntários do projeto, assim como uma rede de apoio que a estudante foi constituindo ao longo de sua trajetória escolar.

Clarice sempre contou o estímulo de sua família, e desde a infância relata participar de diversas atividades terapêuticas e educacionais como; natação, aulas de violão, equoterapia, ciclismo e curso de Inglês. Em meio a um quadro de adoecimento sério, que culminaria em uma cirurgia em seus olhos, participou do concurso vestibular Universidade de Brasília (UnB), em 2015. A aprovação no vestibular em Letras – Tradução/Inglês, aos 19 anos, foi divulgada enquanto se recuperava da cirurgia. Os novos desafios impostos pelo ambiente da universidade como os trajetos de deslocamentos mais longos com o uso da bengala, possibilitaram maior autonomia a estudante. No ambiente acadêmico se engajou em estudos e eventos na área da audiodescrição.

Ao início desta pesquisa, Clarice comemorava o término da graduação em Letras/Tradução-Inglês pela UnB. E dava continuidade ao projeto de estudar para concursos públicos, visando a aprovação no Senado Federal. A estudante começou estes estudos em janeiro de 2020, mas a conclusão da graduação possibilitou-lhe dedicação exclusiva ao seu plano.

6. PROCESSO CONSTRUTIVO-INTERPRETATIVO E ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES

A investigação da subjetividade desenvolvida com base na Teoria da Subjetividade e Epistemologia Qualitativa de González Rey, adotando a metodologia Construtivo-Interpretativa, extrapola, em muito, aspectos do positivismo limitante, que em geral orientam as pesquisas em subjetividade. Assim, o presente trabalho perpassa por questionamentos acerca da relação entre Ledor e cego, balizadas pela compreensão da subjetividade como processo singular, individual e ao mesmo tempo social que, em unidade com a cultura e história, permite produção e visibilidade compreensiva a diferentes fenômenos sociais e humanos a partir da complexidade.

Assim, o conteúdo que se segue traz as informações produzidas no campo empírico em processo espiral de construção-interpretativa das informações, onde foram formulados diferentes indicadores que, pela coerência entre eles, permitiram construir hipóteses que respondem aos objetivos específicos de pesquisa. Ao final, segue a análise das hipóteses formuladas que resultaram no modelo teórico que responde ao objetivo geral deste estudo.

Com o objetivo de orientar o leitor, apresento a organização textual da construção interpretativa em eixos e focos de análise:

Eixo 1 – “As estrelas que iluminam a sala”: a inter-relação de Clarice com grupo de Ledores voluntários. Produções subjetivas.

- Foco de Análise A: “Pessoas que seguram minha mão com toque consensual” – Espaço de leitura de Clarice.
- Foco de Análise B: “Sou seu Ledor fale comigo!” – Configurações subjetivas sobre o trabalho voluntário no espaço de Ledores de Clarice, do Projeto Clube do Ledor.
- Foco de Análise C: “Sou leitora quando tem um ser humano lendo comigo, pois consigo sentir o texto.” – A voz e processos configuracionais da relação entre Ledores e estudante cega.
- Foco de Análise D: “Tabelas, minhocas e desafios” – Processo configuracional criativo de Clarice no espaço de leitura.

Eixo 2 – “Sou flor no deserto, da água escassa fazendo bom uso”: configurações subjetivas de uma estudante cega na experiência de leitura no Projeto Clube do Ledor.

- Foco de Análise A – “Então, não tem essa história de quem está sentado ou quem está de pé, ou quem está ajudando.” – A relação entre Cecília e Clarice como espaço favorecedor de acesso à informação e apreensão do conhecimento.

6.1 Eixo 1 – “As estrelas que iluminam a sala” — A inter-relação de Clarice com grupo de Ledores voluntários: Produções subjetivas

Os momentos de leitura são espaços que se constituem como relacionais. O objetivo primário do encontro entre Clarice e os seus Ledores é a construção de um espaço favorecedor de aprendizagem, de acesso aos conhecimentos formais que a preparem para concorrer a vagas em concursos públicos. A estudante almeja ocupar um cargo público no Senado Federal, como dito anteriormente.

Contudo, o que acontece neste espaço de leitura não se resume à transmissão de conteúdo, envolve o encontro humano das subjetividades de diferentes indivíduos. Sentidos subjetivos e configurações subjetivas que vão em processo fluído, recursivo, contraditório e tensional constituir a subjetividade social desse *locus*, atravessado pela leitura em voz alta, diálogos, silêncios etc. Logo, podemos afirmar que o espaço de leitura é contexto de expressões e produções emocionais e simbólicas, ou seja, o modo como se organizam as relações humanas. Nessa perspectiva, é possível compreender a repercussão subjetiva das situações vividas não por manifestações de comportamentos concretos, nem pelas expressões intencionais dos participantes do grupo, mas como movimento configuracional gerado pelas configurações subjetivas da ação, onde se integram, amalgamadamente, processos de subjetivação da experiência de leitura, tanto no contexto individual como social (OLIVEIRA, 2019).

Para compreender os processos de subjetivação da experiência da leitura, considerando as produções subjetivas de como Clarice, na relação com o outro social, produz e se expressa subjetivamente neste ambiente relacional do atendimento de leitura, iniciarei esta discussão expondo a minha experiência no primeiro contato com a participante.

O primeiro contato virtual com Clarice, após acertos iniciais por telefone, ocorreu por videochamada pelo aplicativo *Skype*. Nesse encontro, a figura de Clarice surge na tela como alguém bastante preocupada com sua autoimagem; algo pouco comum quando pensamos o fato de que estar em casa permitiria certa informalidade, tanto na aparência física como nos cuidados com o controle do espaço físico. Ao me conectar na videochamada, pude notar que a estudante fazia uso de óculos escuros e estava preocupada em se manter adequadamente posicionada em

frente a câmera e os óculos escuros corretamente posicionados no rosto, escondendo os seus olhos.

Apresentei-me como Ledora e pesquisadora, expus a justificativa que estava intrinsecamente relacionada ao encanto proporcionado pela atuação como Ledora do projeto. Clarice contou como estava se organizando para os atendimentos de leitura virtual, mas focou principalmente no sofrimento gerado pelo isolamento social devido ao contexto pandêmico. A conversação fluída transcendeu os pontos que eu havia planejado: apresentação do projeto de pesquisa e a organização dos encontros virtuais de leitura.

Depois de aproximadamente duas horas Clarice toma uma iniciativa inesperada:

Clarice: Vou te mostrar os meus olhos sem a prótese (Dinâmica Conversacional).

Os olhos de Clarice se enquadram clinicamente no que se denomina esvaziamento de globo ocular, quando há a remoção do conteúdo ocular, preservando as camadas externas do olho. Esteticamente a aparência do olho muda, uma vez que se perde a cor da íris e o volume natural. Para a reabilitação indica-se o uso de próteses oculares.

Esse momento teve dois importantes significados que orientaram o desenvolvimento da pesquisa. Primeiro ficou claro que ali se iniciava um processo relacional entre pesquisadora e pesquisanda, e interpretei esse momento como muito significativo na constituição do vínculo de confiança. E segundo, talvez fosse um indicador de expressão sobre como Clarice subjetiva a condição de cega na relação com o outro social.

O uso de óculos escuros por pessoas cegas tem como objetivo a proteção, assim como para qualquer pessoa, porém se reveste de particularidades. O acessório pode se tornar um escudo que impede que perigos físicos alcancem seus olhos, como por exemplo, ciscos ou um galho de árvore. Por outro lado, pode se tornar um artifício para a ocultação ao outro social da lesão que, porventura, tenha surgido como decorrência da patologia que produziu a cegueira. A aparência da lesão ocular, como por exemplo, a perda da cor da íris, pode gerar incômodo nas outras pessoas pelo aspecto dos olhos. Assim, algumas pessoas com cegueira cobrem os olhos sob os óculos, talvez como tentativa de minimizar qualquer desconforto e a rejeição do outro. São processos emocionais constituídos historicamente ao longo da vida, em uma cultura que determina, *a priori*, qual deve ser o comportamento social da pessoa cega em sentido adaptativo, para assim tornar-se aceita pela ocultação da deficiência (DE OLIVEIRA; DENARI, 2019).

Em outro momento, Clarice explica a questão do esvaziamento do globo ocular e como isso teve desdobramento para sua estética corporal, condição emocional e relações sociais.

Clarice: A cirurgia de esvaziamento do globo ocular foi um divisor de águas em minha vida, mudou minha personalidade. Foi uma dor física e emocional. Eu sei que nunca funcionou. Eu iria perder os meus olhos. (Instrumento - Leitura de poesia).

Clarice: Vejo que as pessoas mudaram comigo depois da cirurgia. Antes as pessoas se dirigiam ao meu acompanhante, agora falam diretamente comigo e só depois percebem que sou cega. (Instrumento - Leitura de poesia).

O conjunto de informações permite *o indicador de que a condição de ser cega para Clarice está para além da ausência de visão*. Compreender corpo e estética dentro do contexto de cultura nos remete ao conceito de “normalidade”: “o corpo está nas condutas que se deve seguir para não se sentir distinto e envergonhado.” (BERNARDES; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2019, p. 61). Clarice, mesmo sendo cega congênita, tinha seus olhos esteticamente perfeitos. Todavia, devido a um processo inflamatório e extremamente doloroso, viu-se obrigada a submeter-se a um procedimento chamado esvaziamento do globo ocular. Agora a cegueira adquire contornos limitantes de deficiência pelo estranhamento do outro social. A estética dos olhos da estudante muda, e para estes casos é indicada a cirurgia que prevê a correção estética por meio do uso de próteses oculares. Isso confere aos olhos o aspecto de normalidade. É relevante destacar, também, que o uso de prótese foi escolha pessoal de Clarice.

A transformação no trato direcionado a ela pelo outro social após a cirurgia não é ignorado. A estudante percebe nas mudanças de atitude a necessidade de estar mais proximamente do padrão considerado como normal para a sociedade.

Clarice: A cirurgia foi um trauma difícil de aceitar e lidar, mas proporcionou outras coisas, estou mais brincalhona e extrovertida. Antes entrava na tristeza do olhar social. (Instrumento - Leitura de poesia).

Bernardes e Mitjás Martínez (2019, p. 65), ao discorrerem sobre corpo e subjetividade, afirmam que “as emoções são sentidas na moldura do corpo”. Nessa perspectiva, é possível compreender que para Clarice o seu corpo, os olhos “normais”, são uma porta de entrada para o social. Em contrapartida, ela também tem consciência do oposto: a ausência do globo ocular pode também fechar esta porta, já que para alguns os olhos lesionados com estas características pode ser algo aversivo e desconfortável. Talvez Clarice use isto como medidor para qualificar as relações que constitui no social amplo, por isso tornou-se significativo o anúncio de que mostraria os olhos sem prótese.

Nesse conjunto de informações há o que González Rey (2015) define como “contradição da subjetividade”. Ao mesmo tempo que a estética do olho é favorecida pelo uso da prótese, permite a Clarice a consciência de uma melhor aceitação social e, por consequência, isso se torna motivo de alegria. No entanto, ela também carrega a dor emocional de compreender que sem este artifício pode não ser aceita pelo outro social. Entretanto, é interessante observar como ela utiliza o recurso de retirar a prótese como um aspecto medidor no estabelecimento de relações afetivas, que ela mesmo elege/escolhe.

Clarice: Pelo fato de ter me desprendido, a minha responsabilidade ficou maior, tive que enfrentar meus medos, me aceitar. Não consigo mais ficar sem a prótese, minha identidade foi virada de cabeça para baixo (Dinâmica Conversacional).

Nessa perspectiva, proponho a *hipótese de que Clarice tem sua subjetividade constituída por sentidos subjetivos e configurações subjetivas que se compõem nas relações que estabelecem nos diferentes espaços sociais de atuação, onde o olhar do outro social, em alguns momentos, é utilizado como sistema métrico para traduzir o seu grau de aceitação e inserção social.* É possível considerar que processos subjetivos constituídos ao longo de sua história de vida sobre conceitos culturais de normalidade e anormalidade, de inclusão e rejeição da pessoa cega pelo social, estejam configurados de modo estável em sua subjetividade, ainda que este mesmo parâmetro seja utilizado por ela como recurso subjetivo para conceituar a qualidade das suas relações interpessoais. Por exemplo, o uso da prótese é para Clarice artefato material que lhe permite acesso à inclusão social, mas também ela a utiliza como recurso de exclusão/inclusão do outro social quando propositadamente expõe, ou não, a sua deficiência – retira a prótese e mostra a evisceração do olho. Fica evidente aqui o contraditório que marca a sua subjetividade. Ao mesmo tempo que ela tem aspectos constituintes de subjetivação dos seus olhos lesionados a partir do modelo normalizador da cultura, ela também os traz como objeto de identidade e como recurso métrico para qualificar as relações interpessoais. Este se tornou para ela um recurso subjetivo, a possibilidade de avaliar a atitude do outro social em relação a sua condição como cega.

No entanto, era importante compreender Clarice na relação com o outro social em contexto de leitura. Seriam as relações interpessoais entre Ledores e a participante da pesquisa atravessadas por estes e outros aspectos culturais que configuram a relação entre cegos e pessoas que enxergam? Caso isso ocorra, como se desdobram esses processos subjetivos na constituição da subjetividade social do espaço de leitura? Ao considerar a qualidade das relações interpessoais

como configurações subjetivas da subjetividade social do grupo, tanto quanto da subjetividade individual, como se constitui, então, singularmente, cada uma das relações neste espaço?

Enquanto estas e outras questões me tensionavam, Clarice impõe uma condição para participar na pesquisa, que naquele momento de nossa conversa já estava visível pelo seu interesse. Eu teria que ser também uma de suas Ledoras. Esse foi um convite muito bem-vindo, uma vez que atuar como pesquisadora-participante agrega valor à experiência de pesquisa. A pesquisa-ação, segundo propõe González Rey e Mitjans Martínez (2017), permite maior imersão no campo empírico, contribuindo para o estreitamento de vínculo emocional entre pesquisador e pesquisados, sendo aspecto favorecedor para compreensão da subjetividade.

No encontro seguinte, argumentei que seria importante para a pesquisa conhecer também o seu grupo de Ledores. Propus então que Clarice mediasse este primeiro contato, cujo objetivo era a realização de uma observação participante dos encontros de leitura. Isso possibilitaria ampliar o olhar investigativo uma vez que, na perspectiva da base teórica assumida nesta pesquisa, as relações interpessoais não acontecem apartadas de produções simbólico-emocionais geradas, constituidoras e constituídas na história de vida das pessoas que atuam nestes espaços sociais (GONZÁLEZ REY; MITJANS MARTÍNEZ, 2017).

Assim, era preciso compreender a atuação dos Ledores neste espaço, considerando o que os motivava ao trabalho voluntário, seus interesses – suas formas de autorrepresentação, de representar o outro, seus interesses, valores, crenças, convicções, enfim, tudo o que configura a subjetividade individual e participa da constituição da subjetividade social do espaço do Projeto Clube do Ledor, no espaço social de leitura de Clarice.

A permissão dos Ledores para a participação nos atendimentos de leitura, após intermediação de Clarice, conduziu a um conjunto de informações que propiciou construir indicadores e hipóteses. Isso permitiu construir visibilidade compreensiva ao sistema de configuração relacional neste espaço de leitura, e como Clarice e alguns Ledores subjetivam esta atividade relacional.

6.1.1 Foco de análise A: “*Pessoas que seguram minha mão com toque consensual*” — Espaço de leitura de Clarice

Começo minha construção-interpretativa trazendo um trecho da poesia de Clarice que muito me tocou; a estudante cega escreveu para falar de seus sentimentos na relação que estabelece com cada um dos Ledores do seu espaço de leitura do Projeto Clube do Ledor.

Clarice: Estas estrelas que iluminam a minha sala são a minha grande equipe de ledores. “Estas pessoas que seguram minha mão com toque consensual” são pessoas como os ledores, pessoas que têm seus preconceitos, mas se permitem descobrir...têm a mente aberta e dizem: vamos eu te ajudo. (Instrumento - Leitura de poesia).

O trecho entre aspas refere-se a uma poesia de sua própria autoria. Em um de nossos encontros Clarice apresentou-me o seu longo texto com quatro páginas, onde fala de si, do seu mundo e das pessoas que a acompanham em sua trajetória. Os trechos em destaque a seguir reforçam a forma como ela compreende o grupo – pessoas que seguram sua mão em toque consensual. Para Clarice, a qualidade das relações interpessoais que estabelece no Clube do Ledor são como outras que constituiu ao longo da vida a base para o seu desenvolvimento e êxito em seus projetos.

Clarice: Eu estou mais forte do que nunca, eu sou mais forte do que isso
Eu conto com pessoas fortes pra caminhar comigo.
Elas só seguram a minha mão em toque consensual e eu as ajudo a compreender como o diferente pode ser igual. (Trecho da Poesia).

O primeiro indicador considerado foi que *para Clarice os seus Ledores são parte de sua equipe de suporte*. Eles se organizam como atletas de uma partida esportiva que jogam juntos *com ela e por ela*. O objetivo é ajudá-la na preparação para concorrer a uma vaga como servidora pública do Senado Federal.

Ainda fazendo a analogia do atleta podemos comparar as relações que Clarice estabeleceu ao longo da vida com diferentes grupos, como um ginasta olímpico, que para competir precisa antes passar pelas mãos de diferentes profissionais que o auxiliarão a lidar com as limitações do corpo para alcançar melhores resultados. Nesse sentido ela subjetiva sua experiência de relacionar-se com videntes em perspectiva de colaboração mútua, em que tanto ela recebe do outro social, como doa um pouco de si.

Além disso, sua poesia remete à consideração de que as relações sociais que estabelece no seu grupo de estudo favorecem a geração de sentidos subjetivos, colocando-a em outro patamar de relação no espaço da subjetividade social, o que implica mudanças na sua forma de

se ver no mundo, na sua autoestima, segurança pessoal e aceitação social. Nesse espaço colaborativo ser diferente é normal e bem-vindo. Nesse ponto proponho o indicador de que *as relações que Clarice constitui no espaço social de leitores favorece a geração de sentidos subjetivos que emergem como configurações subjetivas ligadas ao sentimento reconfortante de que este espaço funciona como lugar de ajuda mútua onde ela é ajudada, mas também ajuda o outro social*. Ambas as partes precisam uma da outra, o que envolve reconhecer suas potencialidades e limitações. Ela sabe que este grupo, assim como acontece com a sociedade em geral, traz consigo preconceitos sobre cegueira, mas, também, a disposição de aprender com ela.

Esse indicador pode ser reforçado quando observamos Clarice nos momentos de leitura, na forma como ela orienta o atendimento e como emocionalmente está envolvida com cada um de seus Leitores. Clarice conduz a dinâmica do atendimento: o modo como cada Ledor deve organizar a sua leitura, o tom de voz dos Leitores, os tópicos de estudo e a forma como o conteúdo deve ser apresentado. A postura diretiva da estudante pode ser evidenciada também na definição do Ledor e área de estudo, a forma como gerencia e mantém seu grupo de Leitores ativos, e sua participação na organização desta pesquisa quando me propõem ser sua Lectora, com isso talvez visando compromisso e implicação. Nessa perspectiva, é possível propor *o indicador de sua atuação como posicionamento de sujeito*. Neste espaço social ela empreende a iniciativa, conduz as práticas e cria, junto com os colaboradores, situações que tornam este um espaço de troca sociais e dialogicidade, e não apenas de aplicação de técnicas de leitura.

Clarice: Vou te orientar, espero que não se incomode, eu fiquei um pouco chata com esta minha maneira de estudar. Vamos fazer assim, você lê primeiro as questões e depois lê o texto. Você lê como se estivesse lendo para você e depois eu te falo sobre o ritmo e repetições.

Virgínia: Vou somente fazer uma correção: você não é chata, isto é uma habilidade, você percebe a maneira que é mais produtivo pra você.

Clarice: Quando você estiver lendo, tenta entonar a voz.

Virgínia: Errei! É aprenderá ou aprendera? Opa, espera.

Clarice: Olha, você não esquenta a cabeça. Não pense que você não está fazendo certo. Você está lendo muito bem. (Instrumento – Observação Participante)

Nesse espaço social, Ledor e a estudante cega trazem suas diferenças, suas limitações e suas potencialidades. Na perspectiva da base teórica adotada neste trabalho, o diálogo rompe com a questão única de compartilhamento de informações técnicas de leitura para ocupar o espaço também de compartilhamento das emoções. Clarice e Virgínia, neste momento, invertem posições, é a Lectora que precisa ser compreendida por Clarice porque é ela que, no ato da leitura, por ser holandesa, traz a limitação do português. Temos aqui o indicador de *relação empática entre o Ledor e estudante cega, algo fundamental, uma importante troca emocional para que o*

trabalho se desenvolva dentro da proposta esperada. É importante dizer que neste espaço a limitação de ambas as partes surge como ponto de comunhão, uma possibilidade de encontro entre iguais.

Faço aqui uma analogia entre a feitura de um colar de miçangas e a importância da boa qualidade do fio condutor para a sustentação das pedrinhas, independentemente da forma como estão organizadas. “Ninguém nota o fio, que em um colar vistoso, vai compondo as missangas”. No texto *O colar de missangas*, Mia Couto descreve em linguagem poética a importância do fio que não é visto para composição de um colar. É o fio resistente e flexível que garante estabilidade dos movimentos das contas. Tal pensamento remete à ideia de que a emocionalidade que integra as relações interpessoais atua como o fio que organiza as contas do colar com miçangas. Assim, entre Clarice e cada dos seus Ledores é a emocionalidade que confere qualidade às relações interpessoais. São processos simbólico-emocionais que, a cada nova emergência, se reorganizam, permitindo modificar tanto a subjetividade social do espaço como a subjetividade de cada um dos indivíduos, configurando-os às demandas do momento.

Esse mesmo processo ocorre em diferentes momentos com outros Ledores. Por exemplo, como quando ela tranquiliza uma Ledora após um incidente durante a leitura.

Conceição: Eu estava toda exibida sendo uma ótima Ledora, aí vem a Lei de Murphy e eu me atrapalho toda.

Clarice: Está tranquilo! [risos]

Em outro momento de conversa entre mim e Conceição, a Ledora tece comentários sobre as atitudes de Clarice na relação com seus Ledores:

Pesquisadora: Me fala um pouco sobre as leituras pela plataforma virtual.

Conceição: Sei que tenho dificuldade com a tecnologia. No começo, Clarice foi tentando quebrar minha resistência às reuniões virtuais. Você viu como tenho dificuldades de entrar na plataforma, de me conectar. Mas Clarice tem muita paciência, ela me manda o link de entrada quantas vezes for necessário, explicando passo a passo sobre como fazer. (Instrumento – Observação Participante)

Outra Ledora, Paulina, advogada, faz trabalho voluntário por indicação terapêutica para controle de crises de ansiedade. Aqui não é a cegueira de Clarice que a coloca neste espaço, mas sua própria limitação: o transtorno de ansiedade.

Paulina: Eu tenho ansiedade, e faço acompanhamento com terapeuta e o trabalho voluntário como Ledora foi indicação terapêutica. Comecei em 2019, e atendo duas estudantes. Tenho afinidades de tema [Direito], assim é uma ajuda mútua, estudamos juntas. Quando faço leituras melhora minha organização. Meu estado mental permanece menos ansioso.

Pesquisadora – O que mudou em você no decorrer dessa prática?

Paulina: Eu não conhecia a função de Ledor, era leiga neste assunto, não tenho formação para atuar, vou aprendendo com Clarice. Sabia somente que existiam alguns atendimentos especiais em provas de concursos, mas era pouco conhecimento. E vou te falar que o mundo das pessoas com deficiência visual vai muito além, eu não tinha noção disso. Entender um pouco o mundo deles me agregou muito. Vou tentando perceber o que preciso fazer para compreender melhor, quais estratégias posso utilizar, porque Clarice nunca enxergou. Isso ajuda a captar... penso que seja a emoção por meio da voz. Clarice ajuda me guiando, ela também orienta suas preferências, ou o que quer aquele dia especificamente, às vezes, eu já consigo perceber o que ela quer ou quando está em dúvida, e me antecipo. (Instrumento – Observação Participante)

Também, outras duas Ledoras acrescentam:

Lya: É revigorante trabalhar com você, são momentos de muito aprendizado.

Elsa: Muitas pessoas sabem, aqui em casa meu neto fala – já vai ler para Clarice! Eu me sinto tão bem. Gosto de compartilhar o que Clarice me permite falar sobre suas experiências. Não no sentido de me envaidecer, mas de compartilhar e divulgar o trabalho. Clarice parece não ter noção de como ela se insere em minha vida, ela é uma amiga, nós conversamos sobre nossa vida, não ficamos só na leitura engessada, temos intimidade uma com a outra. Na verdade, quando começamos esta leitura *on-line* ficou mais fácil, acho que eu fiquei mais espontânea do que no projeto. Não sei se todos tiveram essa sensação... (Instrumento – Dinâmica Conversacional)

As relações sociais orientadas pelo respeito às limitações e valorização do potencial dos indivíduos envolvidos no projeto, tanto cego como Ledor, torna este um ambiente de trocas e de ajuda mútua, como já considerado nesta dissertação. Isso também possibilita reforçar o indicador *de reciprocidade emocional entre o grupo, onde um auxilia o outro a enfrentar suas limitações*. Ainda foi possível observar como a afetividade atravessa este espaço, colocando em segundo plano o objetivo primário, que é o estudo do conteúdo formal.

Outro trecho de informações também referenda o indicador anterior do *vínculo afetivo entre Ledor e estudante cega, que configura a subjetividade social do espaço e organiza as relações interpessoais para além da atividade de leitura*.

Por exemplo, em uma outra ocasião, quando eu, Cecília e Clarice nos encontramos para um desses momentos de leitura, algo importante aconteceu. Clarice estava visivelmente abalada emocionalmente, o que me chamou a atenção, por ser algo pouco comum em seu comportamento. Em geral, ela se mostra uma pessoa bastante tranquila e segura, mas neste dia provavelmente algo havia acontecido que a fez mudar a disposição. Na ocasião, seguiu-se o seguinte diálogo:

Clarice: Vou falar com vocês porque tenho abertura com as duas.

Cecília: Que suspense hein, Carol.

Clarice: Eu quebrei um dente, e ainda nem me recuperei da cirurgia...vou tirar os pontos, não posso nem chorar, não tenho nem o direito de chorar.
(Instrumento – Observação Participante)

Esse foi um momento sensível – Clarice se mostrava muito deprimida. Havia feito a cirurgia de um dos olhos que estava rejeitando a prótese. Chorar neste momento poderia colocar em risco quatro anos de luta, poderiam romper-se os pontos e, por consequência, perder a cirurgia de normalização estética. A atuação da Lectora Cecília foi muito importante. Imediatamente ela muda o foco de Clarice, abordando o assunto da pandemia e de como ela, Cecília, estava tensionada com todas as questões. A conversa discorreu em torno de problemas gerais e, ao final, Clarice parecia estar bem melhor.

Outra situação que marcou o modo singular como Clarice se vincula afetivamente de modo mais estreito com alguns de seus Lectores que com outros pode ser observado em sua relação com o Lector Manuel. Ainda que ela indique ter discernimento sobre questões culturais que atravessam as relações das pessoas com deficiência e os ditos “normais” no contexto das sociedades, e conhecer processos singulares de relações interpessoais em um mesmo contexto social, torna-se importante para compreendermos a subjetividade de Clarice.

Manuel já acompanha a estudante por alguns anos e parece ocupar importante papel na hierarquia das relações. A ele Clarice parece devotar um afeto especial. Isso ficou claro no dia do encontro do grupo, quando Manuel não conseguiu entrar na sala de vídeo por questões técnicas:

Clarice: Eu queria fazer um agradecimento para um voluntário muito especial para mim que não pode participar hoje, o Manuel. Ele me acompanha há bastante tempo e durante minha recuperação da primeira cirurgia que foi muito doloroso, ele me inspirava a não desistir. Ele me mandou deitar que ia continuar a leitura comigo deitada, e fiz vários momentos de estudo assim deitada por conta da dor e ele super carinhoso com toda paciência. (Confraternização de fim de ano/*Google Meet*).

Esse relato se refere ao período de recuperação da primeira cirurgia, ainda no modo presencial. Sobre isso, Clarice confidenciou que chamou Manuel para trás das estantes da biblioteca e mostrou o resultado da cirurgia. Esta ação denota o grande afeto, confiança e cumplicidade que une essas duas pessoas. Expor o olho cirurgiado e em processo de recuperação, é algo muito íntimo para Clarice, e são poucas as pessoas que ela permite o acesso tão próximo a sua intimidade.

Um outro momento marcante envolveu Clarice e sua Lectora Cecília. Em um dos atendimentos, Clarice percebeu pela modulação de voz de Cecília que algo não estava bem. Mais tarde, ao me enviar as notas sobre leituras (instrumento), ela teceu o seguinte comentário sobre o assunto:

Clarice: Eu senti a voz de Cecília trêmula, tipo de choro, tive a ideia que ela tá triste, a voz está lenta. Mais pra dentro, e influi na leitura, influencia em alguns momentos do atendimento...eu tentei brincar com algumas coisas e senti que ela não esboçava nenhuma reação. Tive a impressão que ela estava ali, mas não estava. Estava se esforçando para me atender, mas o pensamento não estava ali. Ela tentou disfarçar, mas o tom da voz não deixou que isso acontecesse. (Instrumento – Notas sobre Leitura)

A elaboração que Clarice faz da condição emocional de Cecília, considerando aspectos como o tom da voz, melodia, ritmo, e, mesmo sem enxergar, a consideração de que ela está triste, ausente e alheia a atividade de leitura sugere o indicador de que o *vínculo afetivo que as une permitiu a construção de um espaço de comunicação não expresso somente em palavras, mas atravessado pela afetividade que as une em vínculo de amizade*. E, de fato, Clarice tinha razão, amiga Cecília estava realmente vivendo um momento especial em sua vida. E, mais uma vez, o espaço de Ledor se tornou também espaço terapêutico, agora para a Ledora.

No encontro seguinte, Cecília, antes mesmo de iniciar as atividades, se sente à vontade para relatar o que estava acontecendo:

Cecília: Meninas, preciso me abrir para vocês. Eu estou com um problema que está me tirando o sono.

Clarice: Percebi você tristonha na semana passada, pode contar comigo.

Cecília: Eu estou enfrentando uma batalha com um dos meus filhos. Meu filho foi preso, e devido a pandemia já o mandaram para um presídio, o processo vai correndo mais lento do que o normal. Estamos lutando por um *habeas corpus*, mas estou muito abalada por tudo isso. Conheço meu filho. Só quero que isso acabe.

(Instrumento – Observação Participante)

Nesses trechos aparecem uma dimensão subjetiva da relação entre a Ledora e a estudante cega que indicam sentidos subjetivos e configurações subjetivas associados ao compartilhamento de experiências ligadas ao sofrimento emocional. Embora Clarice não seja mãe, Cecília confia que a amiga, por sua experiência de vida, pode ser capaz de compreender a dor emocional que a mobiliza. Por isso, usar o espaço de estudo de Clarice para tratar de um assunto tão pessoal não se configura como um problema ou como subversão das práticas obrigatórias ao ledor.

Estes trechos também corroboram o indicador anterior de que Clarice tem, com alguns Ledores vínculos afetivos mais próximos que com outros, ao ponto não só de ela se expor como também de eles se sentirem livres para expressarem suas emoções. Não por acaso, assim como aconteceu com Manuel, ela também mostrou seus olhos sem a prótese para Cecília. Tal atitude denota entre eles vínculos afetivos diferenciados, marcados pela confiança e pelo sentimento de que é aceita pelos amigos, independentemente de sua aparência física. Mostrar os seus olhos lesionados sem medo ou pudores envolve descortinar o seu mundo, sua intimidade. Assim também demonstra o sentimento de confiança nestas pessoas.

Assim, é possível propor que a relação de Clarice com esses dois Ledores está configurada subjetivamente para além das questões culturais que orientam as relações entre cegos e videntes, em que o conceito de normalidade impera. Para os dois amigos, Clarice não precisa *performar* normalidade, ao contrário, ela se mostra por inteiro: pessoa cega, sem visão, sem o globo ocular, livre do esteticamente normal, como é a prerrogativa de uma sociedade determinada pela normalização dos corpos.

Por outro lado, a relação de Clarice com os seus Ledores também é alvo de avaliação do grupo. Em algumas situações foi possível constatar que ela é mais benquista por alguns dos Ledores quando estes a comparam com outros estudantes cegos para quem já leram. Por exemplo:

Isabel: Meu primeiro atendimento... foi traumático, o rapaz era muito agitado, me tratou mal disse que eu não sabia ler direito. Demorei um bom tempo pra voltar lá, não quis ler para este rapaz ... Eu não tenho técnicas de leitura, mas sinto que a leitura é válida.

Clarice: Eu entendo que a técnica é um processo individual.

Isabel: Eu fico impressionada com a retenção da leitura da Clarice.

Clarice: Sabe, eu tive um Ledor que eu precisava imprimir e preparar o material, pois ele não se dispunha a lidar com computadores. Mas era esforçado em aprender sobre como desempenhar o trabalho de Ledor, então eu mantive os atendimentos de leitura.

Marcelo: Gosto de ler para Clarice porque já trabalhei com outros estudantes cegos bem desorganizados, alguns ainda não têm método de estudo. Esse atendimento de leitura para ter sucesso a porcentagem é de 20% de compromisso do Ledor e 80% do cego.

Elsa: Eu já desisti de atender alguns cegos. Uma vez fui ler para uma estudante de Massoterapia. Atendi apenas duas vezes. Ela era desorganizada e ao mesmo tempo exigente com o Ledor. Expliquei para ela que daquele jeito eu não poderia mais atendê-la e desisti. (Instrumento – Observação Participante)

Os trechos acima possibilitam considerar que as relações interpessoais em diferentes espaços se organizam no imbricamento entre as ações objetivas dos indivíduos e processos simbólico-emocionais gerados por estes – a unidade entre cultura e emocionalidade dando ao espaço social configurações subjetivas singulares que constituem a subjetividade social do grupo. No espaço social de Ledores de Clarice, o modo que a estudante, embora cega, se relaciona com os seus Ledores difere da relação de outros cegos que também participam do Projeto Clube do Ledor com estes mesmos Ledores. Este aspecto reforça o indicador de que o aspecto emocional, aqui, adquire caráter relevante para organização da qualidade das relações e funcionamento do espaço social.

Para González Rey (2003), a emocionalidade está comprometida de forma simultânea e imbricada com a ação do indivíduo no espaço social. A linguagem, o pensamento e ação, que se fazem presente no espaço social onde se situam as relações interpessoais, são gestadas nas emoções. São essas que organizam as ações humanas no domínio de uma cultura mas, ao mesmo tempo, as emoções têm sua gênese na cultura humana.

As informações acima reforçam o indicador de que este é um espaço social configurado por atitudes de valorização do outro. Ao mesmo tempo verifica-se como configuração subjetiva da subjetividade social do grupo que expressa reconhecimento e respeito às limitações, potencialidades e de habilidades das partes. Neste espaço, diferentemente do que pode ocorrer em outros ambientes de leitura, como relatou Isabel, há o sentimento mútuo e de reciprocidade entre os membros. A relação entre Ledor e cego, então, orienta-se não pelas limitações, quer sejam físicas ou técnicas, mas por suas potencialidades que são valorizadas e cultivadas a cada encontro. Embora o objetivo primário seja ajudar Clarice em seus estudos, todos ali aprendem de alguma forma. Os diálogos pautados pela empatia e acolhimento das diferenças tornam-se espaço de partilha de emocionalidade em um momento prático (GONZÁLEZ REY, 2015), no qual cada um é levado a refletir sobre suas limitações e potencialidades.

O conjunto de indicadores até aqui permitem propor a *hipótese de que a qualidade das relações interpessoais estabelecidas no grupo de Ledores de Clarice está orientada por vínculos afetivos, para além do fazer pedagógico para o qual o espaço foi criado. Neste ambiente, o compartilhamento de experiências, as aprendizagens e as “ensinagens” favorecem o estreitamento das relações entre Ledores e Clarice, onde ela está posicionada como sujeito, regendo este funcionamento social. Por outro lado, esse não é apenas um espaço de transmissão de conteúdo, mas de relações livres e abertas. A subjetividade social ali está marcada pela cumplicidade entre Clarice e os seus Ledores.* Os membros do grupo sentem-se à vontade para expor suas limitações, medos, defeitos, potencialidades. Isto porque é a afetividade que orienta as relações.

Porém, ainda era preciso conhecer mais sobre este grupo para construir inteligibilidade sobre configurações subjetivas dos Ledores, ou seja, o modo como subjetivam a atividade relacional com Clarice. Diante disso, sugeri a Clarice um local de encontro entre os membros. Pela impossibilidade de um encontro físico, pelo momento pandêmico, optamos por colocarmos algumas questões no grupo do aplicativo *WhatsApp* de Ledores de Clarice, criado especificamente por causa desta pesquisa.

Logo de início chama a atenção o nome que a participante escolheu para o grupo: “Minha Grande Equipe”.

Pesquisadora: Por que este nome?

Clarice: Sabe que estava pensando nisso. Vejo que eu tenho uma rede de apoio e os Ledores fazem parte dela. Essa rede é minha grande equipe. (Instrumento – Dinâmica Conversacional)

Reconhecer esse grupo como rede de apoio, considerando a nossa base teórica, demanda discutir as relações interpessoais a partir da visão de complexidade na qual subjetividade social e individual caminham juntas em unidade, e simultaneidade. Para González Rey (2015), a subjetividade social se produz no individual e nas relações interpessoais que se estabelecem nos espaços sociais. De modo que podemos pensar o indicador de que *para Clarice, reconhecer estes Ledores como parte de sua rede de apoio significa inseri-los em outro patamar qualitativo de suas relações*. A rede de apoio desde sempre é parte importante de sua história de vida, de sua trajetória. Inicia-se com a família, atravessa a escola, o corpo médico que a acompanha, os amigos e agora também esse grupo.

Clarice: Vocês me fortaleceram muito diante de tudo isso que se impôs, sinto muita gratidão por termos estudado, mas principalmente por termos criado um vínculo de amizade, porque podia dizer como eu me sentia e vocês fazem parte dessa trajetória e da minha vida. Vocês são vínculos além da leitura, adoro os conselhos. Espero que a grande equipe continue, nem sei expressar essa gratidão que sinto. (Confraternização de fim de ano/Google Meet).

Esse trecho de expressão de Clarice deu-se na confraternização de fim de ano, encontro organizado por ela e realizado pela plataforma virtual *Google Meet*. Nesse relato, a estudante faz referência ao momento pandêmico, à impossibilidade de socialização física e às dificuldades geradas pelo afastamento social. Diante das adversidades vividas durante o período de afastamento social, ela reconhece verbalmente o valor de cada uma dessas pessoas para seu equilíbrio emocional, apesar de os encontros serem apenas virtuais.

Nas informações acima, é possível propor o indicador de que *os diálogos desenvolvidos durante os encontros favoreceram o fortalecimento dos vínculos de amizade*. Neste trecho, explicita-se com clareza como o elemento afetividade é parte constituinte das configurações subjetivas do grupo. O que acontece durante a leitura transcende as relações de contato físico. As trocas, a dedicação dos amigos, o compartilhamento de objetivos comuns desdobram-se em produções subjetivas configuradas que permitem compreender este grupo como parte de sua grande equipe, daqueles que participam de sua história.

No instrumento “Complemento de Frases”, ao falar do seu grupo de Ledores ela faz a seguinte observação:

Clarice: O que acontece durante a leitura: fazem eu me sentir acompanhada, não me sinto sozinha. Nós compartilhamos conhecimentos e eu tenho a oportunidade de me expressar, me sinto acarinhada pela proximidade com os Ledores.
(Instrumento – Complemento de frases)

O trecho de informação reforça o indicador anterior, de que este espaço relacional está subjetivamente configurado como favorecedor da produção de sentidos subjetivos e configurações subjetivas, que geram sentimentos de segurança, aconchego e fortalecimento de vínculos de amizade.

Para conhecer melhor as concepções individuais que eram compartilhadas entre o grupo sobre o trabalho de Ledor, propus uma dinâmica em que eles deveriam escolher uma imagem que mais se aproximasse do que para eles representa o papel de Ledor; então, perguntei qual destas imagens melhor ilustra o trabalho do Ledor? A dinâmica consistia em escolher uma entre as três imagens apresentadas. Todas fazem referência à situação de leitura para cegos.



Imagem 1: O Cego



Imagem 2: Relação



Imagem 3: O Ledor

Imagem 1: O Cego (Ao fundo, céu durante o dia e algumas árvores, uma moça segura com uma das mãos um livro na altura de seus olhos vendados.); **Imagem 2:** Relação (Mediadas por uma mesa com papéis e canetas, duas mulheres conversam sentadas); e **Imagem 3:** O Ledor (Uma pessoa segura com as mãos um livro aberto de onde saem flutuando letras).

Do total de nove participantes, sete votaram na imagem “O Ledor”, apenas dois escolheram a imagem “O Cego”, e nenhum escolheu a imagem “Relação”. Curiosamente, as duas imagens – “O Cego” e “Relação” que fazem referência tanto ao cego como ao Ledor compartilhando o mesmo espaço em condições de igualdade – não receberam a atenção da maioria dos Ledores.

Isso nos remete à reflexão: Se este espaço é constituído para leitura para pessoa cega, não seria natural a escolha da primeira imagem que traz o cego em destaque? Ou até mesmo a segunda, que pressupõe relações de igualdade como muitas vezes alguns membros de grupo expressaram-se ao falarem de sua relação com Clarice? Contudo, mais da metade dos participantes deu destaque ao papel do Ledor. Então, que outros processos subjetivos atravessam

as subjetividades individuais de cada um desses Ledores, quando pensamos no que os motiva a estarem neste espaço?

6.1.2 Foco de Análise B: “Sou seu Ledor fale comigo!” – Configurações subjetivas sobre o trabalho voluntário no espaço de Ledores de Clarice, do Projeto Clube do Ledor

Segundo Goulart (2019), os processos subjetivos expressam dilemas na vida concreta das pessoas, e nesse sentido o autor defende a necessidade de integrar processos simbólicos e emocionais como aspectos inseparáveis de dinâmicas sociais, culturais, históricas e políticas como base para compreensão da subjetividade. Portanto, entender a subjetividade do espaço de Ledores de Clarice exigia maior aproximação com os nove Ledores, para além de suas relações com a estudante. Era preciso construir inteligibilidade sobre processos subjetivos singulares outros, que se imbricam nas suas práticas como Ledores do Projeto Clube do Ledor.

Durante o processo de construção desta pesquisa, um aspecto chamou a atenção: o termo “Ledor” havia sido introduzido por mim no grupo. Até aquele momento, tanto Clarice como os demais Ledores usavam o termo “voluntário”.

Clarice: Hoje já trabalhei com dois de meus voluntários.

Clarice: Este é o gabarito das questões que resolvi com um outro voluntário.
(Instrumento – Observação Participante)

Também entre eles era comum expressões como “contribuí” ou “ajudei”, em vez de “li para”:

Vinicius: Eu contribuí com outros dois atendidos.

Elsa: Já ajudei dois atendidos com a minha leitura.
(Instrumento – Observação Participante)

O termo “voluntário”, do meu ponto de vista, denota uma visão assistencialista. O voluntariado, no senso comum, é compreendido como o ato de uma pessoa generosamente oferecer o seu tempo ocioso em benefício de algum projeto, instituição ou outras pessoas que estejam em condições desfavorecidas. No contexto da cultura, o voluntariado parece preencher lacunas em que o Estado deveria atuar, mas ao mesmo tempo implica também satisfação pessoal daqueles que se propõem a desenvolver as tarefas propostas pelo trabalho voluntário. Considerando essa atividade a partir da visão política, entendo que a ação voluntária passa pela lógica de sustentação de atividade não remunerada no Estado capital. Há aí a contradição entre o desejo de contribuir e a ausência do Estado em atender as necessidades básicas de grupos vulneráveis (CALDANA; FEGUEIREDO, 2008). Portanto, considerei importante compreender

que processos configuracionais subjetivados pelos Ledores participam como motivação para atuarem como voluntários do Projeto Clube do Ledor.

Não posso negar que o uso constante do termo “voluntário”, inclusive no documento descritivo do Projeto, no PPP da escola e, também, de todas as pessoas que atuam no desenvolvimento do referido projeto, me tensionou. Fato que pode expressar aspectos da subjetividade social da instituição, como o reconhecimento da ausência de uma profissionalidade efetiva do Ledor, assim como a lacuna de direitos abandonada pelo poder público. Afinal, por que não substituir a expressão “voluntário” por “Ledor”? De fato, verifiquei que introduzir o termo “Ledor” naquele grupo favoreceu novos processos de subjetivação da experiência da leitura naquele espaço. Por exemplo, as Ledoras Conceição e Paulina usaram o termo Ledor como processo de empoderamento pessoal.

Conceição: Nossa, eu estava aqui toda exibida sendo uma excelente Ledora [...].

Paulina: Questões como esta querem acabar com o Ledor! Não tem uma vírgula sequer. (Instrumento – Observação Participante)

De mesma maneira, as mudanças de atitudes dos Ledores ao fazerem a transição do termo voluntário para Ledor, instigou-me a buscar mais informações sobre os indivíduos que compõem o grupo.

Assim, organizei diferentes encontros individuais com os Ledores, onde o valor do trabalho voluntário acabou aparecendo marcadamente como configuração subjetiva do grupo, e configurações subjetivas individuais. Em comum havia o fato de que os motivadores, independentemente de quais eram, adquiriram caráter singular para cada um, mas sempre em estreita relação com suas histórias de vida individuais. Para González Rey (2003), o motivo é uma formação psíquica geradora de sentido presente em toda atividade humana, que se constitui subjetivamente tanto na ação como longo da história de vida.

Então, com o objetivo de ampliar discussões sobre motivação como processo configuracional da subjetividade, começo minha investigação com a Ledora Lya.

Pesquisadora: Me fala um pouco sobre você.

Lya: Eu tenho uma visão super a favor dessa aproximação com a academia. Sou jornalista, especialista em direitos humanos, são temas muito complexos que exigem muita dedicação, me exigiu muito a escrita de trabalhos. Atuo na área do jornalismo e busco fazer trabalhos voluntários que consiga conciliar. Comecei a atuar no projeto em janeiro/20, ia fazer leituras três vezes na semana ainda presencialmente. Foi quando conheci Clarice.

Pesquisadora: Como você se sente sendo Ledora?

Lya: Me sinto privilegiada, então pensei em ajudar. Tem coisas que são só nossas então por que não colocar isso a serviço dos outros. Gosto de dar o que é só meu para os

outros. Quero me colocar a serviço do outro com uma coisa pessoal, que é minha voz, acho que tenho uma voz agradável e busco realmente isso. É interessante esta coisa de ouvir um texto, a escuta dela a minha voz, me lembra um autor que li, McLuhan, “Tambor Tribal” ele fala sobre rádio. Busco utilizar técnicas da empostação do rádio nas leituras [pronunciar bem com clareza]. É muita responsabilidade ler para Clarice, não tenho formação de Ledora nem técnicas, mas vou tentando e anoto as respostas. Uma vez perguntei para ela sobre o termo “veja”, e Clarice disse “pode falar comigo assim pois eu vejo sim, mas de outra maneira”. E vou aprendendo na convivência.
(Instrumento – Observação Participante)

O conjunto de informações evidencia o indicador de que *o trabalho voluntário, para Lya, se insere talvez como bandeira política de engajamento pela luta por igualdade social*. Ela se vê como uma pessoa privilegiada, jornalista de formação que teve e tem acesso a conhecimentos e espaços que outras pessoas talvez não tenham, em função das desigualdades sociais. Como mulher privilegiada, ela parece reconhecer a sua responsabilidade em contribuir de alguma forma com este social. O trabalho não remunerado, mas também não assistencialista, favorece produções subjetivas singulares de que está sendo útil, não somente à Clarice, mas também à causa social que acredita e defende.

Outro aspecto que referenda a nossa proposição acerca dos posicionamentos de Lya é o fato de citar o autor McLuhan e o seu livro *Tambor tribal* (1964). McLuhan é filósofo, educador e teórico da comunicação que tem como vertente reconhecer as tecnologias da informação como artefatos de inclusão social. Portanto, Lya, ao citá-lo como referência, sugere que a inclusão social talvez seja uma de suas pautas. Isso, possivelmente, favorece a geração de sentidos subjetivos que emergem configurados como sentimento de que precisa contribuir de alguma forma, e o trabalho voluntário serve a este fim.

Outra Ledora expressa uma concepção diversa do significado de trabalho voluntário para si. O viés religioso apresenta-se como aspecto configuracional de sua subjetividade, imbricando-se com a forma como compreende, e atua, no trabalho voluntário como Ledora.

Elsa: Como eu faço parte de uma igreja na comunidade da qual fazem parte quase 500 pessoas, a gente se envolve muito com determinadas famílias, que não necessariamente está ligada a nenhum projeto, eu apoio muitas pessoas que vêm de outros estados para tratamento médico. Então, indiretamente, já realizava um trabalho voluntário.

Pesquisadora: Você já indicou alguém para atuar no projeto, por quê?

Elsa: É [hesitação] eu não vou dizer depressão, mas percebi estas pessoas deprimidas. Uma delas me falou que estava se sentindo sozinha porque os filhos não moram mais com ela, aquela síndrome do ninho vazio sabe?! Não, você não sabe [sorri]. Então eu já passei por isso, não é fácil. Resolvi aconselhá-la, falei que ela poderia voltar a estudar, fazer cursos *on-line* e um dia falei do Clube do Ledor. E ela se interessou, gostou muito e diz ser muito gratificante, todo mundo diz isso, que é muito bom estar fazendo o bem e sendo útil, ao invés de ficar se lamentando da vida e ficar em casa deprimida.

Pesquisadora: Como você se sente neste papel de voluntária? O que seria ser voluntária para você?

Elsa: É você abrir mão do seu tempo, talvez ocioso, para ocupar com algo útil que leve benefício para outra pessoa. Essa é minha opinião. É parar de olhar só para mim, e olhar um pouco para o meu próximo, isto é bíblico! Eu estou me doando, meu tempo e um pouquinho de mim, tento fazer o meu melhor. (Instrumento – Vídeo Conversas sobre voluntariado)

Elsa parece inserir grande emocionalidade na sua atuação como voluntária. Durante todo o nosso diálogo foi possível observar o tensionamento em sua voz. Ela não é de se expressar muito, tem certa dificuldade em expor os seus pensamentos, mas quando fala do seu trabalho como voluntária e o que a motiva, fica evidenciado que o interesse no bem-estar do próximo é parte configuracional de sua subjetividade. Isto sugere o indicador de que *a motivação para participar no programa de voluntariado de Elsa se insere no campo do Divino, fazer a vontade de Deus auxiliando os desfavorecidos*. Segundo ela, dedicar um pouco do seu tempo ao próximo é um requisito bíblico, e isso a motiva. A motivação como configuração subjetiva, segundo propõe González Rey (2003), integra sentidos subjetivos e configurações subjetivas. Nessa perspectiva, o motivo que leva Elsa a se dedicar ao trabalho voluntário não é apenas uma atividade humana, mas se configura também como modo de vida – a religiosidade em ação prática.

Para González Rey (2011), o modo de vida é uma produção subjetiva que se relaciona com as ações, relações, preferências e orientam a forma como vivemos e atuamos em sociedade. Nesse quesito, integra ações e preferências como configurações subjetivas. Assim, é trabalho voluntário para Elsa – mais que uma ocupação do tempo livre, integra a sua fé e forma de atuar no mundo social, e estabelecer relações interpessoais.

Pesquisadora: Elsa, eu vejo que você é uma pessoa religiosa. Como você vê suas crenças religiosas nesta ação voluntária no projeto?

Elsa – Tu me complica, hein, Carol [sorri]. Na verdade, eu faço aquilo que eu leio, eu gosto de ler os evangelhos, e vejo a maneira que Jesus agia, que tratava as pessoas, como ele independente da classe social, cor, da raça...estas pessoas que eram excluídas da sociedade, mas a maneira como ele tratava. É assim que eu me vejo no voluntariado: seguindo o que Jesus falou. Aquilo que ele fez, lavar os pés dos discípulos, ali ele estava servindo, o maior serve o menor no caso dele. E foi isso que ele ensinou para a gente, e eu levo isso para dentro do voluntariado, eu levo a religião no sentido do serviço de servir ao meu próximo. Os mandamentos falam “amar a Deus sobre todas as coisas e ao próximo como a mim mesmo”, né... então é o servir. E servir fazendo o seu melhor, não servir de qualquer jeito. (Instrumento – Vídeo Conversas sobre voluntariado)

Considerando as informações anteriores e os trechos acima, é possível reafirmar o indicador de que *para Elsa, a religiosidade como parte configuracional de sua subjetividade, orienta as suas escolhas e o modo como estabelece a sua relação com o outro social*. Deste modo, o trabalho voluntário é parte visível de sua fé. O servir sem esperar pagamento expressa

aderência ao exemplo da figura central de sua religião, Jesus Cristo, que servia ao próximo e ensinava isso como mandamento cristão.

Tendo em vista os trechos de informações referentes às duas Ledoras, até agora analisados, podemos indicar aspectos configuracionais singulares quando o campo de investigação é o trabalho voluntário. Desse modo, referendamos a proposição de González Rey (2003) quando defende que as necessidades, o que leva uma pessoa a realizar alguma ação ou projeto de vida, estão imbricadas a diferentes sentidos subjetivos, processos simbólico-emocionais que integram diferentes momentos da atividade em conjunção com valores, crenças, ideologias e modo de vida, constituídos ao longo de sua história de vida e na cultura em que ela está inserida. Isso explica por que Lya e Elsa, embora se disponham ao mesmo trabalho voluntário de Ledoras para cego, o fazem por motivações completamente distintas. Isso “rompe com a visão estática e hegemônica da motivação, segundo a qual o sujeito aparecia em relação idêntica consigo mesmo e com os sistemas e práticas naquela esfera em que estava motivado” (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 246). Portanto, a emocionalidade do indivíduo responde a processos que acompanham suas ações nos diversos contextos dos quais participa (GONZÁLEZ REY, 2003).

Ainda para González Rey (2003), o que motiva um indivíduo a se dedicar a uma prática não é um determinante intrapsíquico; dessa forma, as ações não têm por trás motivos específicos universais que atuam como sua causa. Mas esses motivos são organizados de modo singular para cada indivíduo, compondo-se de complexos processos configuracionais, constituídos na história e na cultura. Considerando essa proposição, verificamos ser importante conhecer também outros voluntários, na perspectiva de sustentar, ou derrubar, o indicador levantado de configurações subjetivas singulares que orientam a ação da prática do voluntariado.

Nesse caso, optamos por contatar mais participantes. O primeiro, Manuel, despertou o meu interesse pelo tempo – seis anos – que atua como voluntário neste Projeto. E é reconhecido entre o grupo, e outros estudantes cegos, por desenvolver um excelente trabalho e pelo compromisso com seus atendidos. Era comum ouvir entre os grupos de estudantes cegos o nome de Manuel como referência de Ledor (Anotação de campo). Em outra ocasião tive que substituir Manuel em outros dois atendimentos em função de sua indisponibilidade pela agenda que é muito procurada. Em alguns momentos, pode-se observar que ele fica sobrecarregado com tantos atendimentos, mas ainda assim faz o possível para estar disponível a quem necessite de seu trabalho.

Nessa perspectiva, considero que Manuel está inserido neste trabalho com uma motivação para além da ocupação do seu tempo ocioso, como acontece com a Ledora Elsa, ou por questões somente de cunho social e político, como sugere o caso de Lya. Assim, busquei informações que pudessem produzir inteligibilidade sobre processos configuracionais que participam no modo como Manuel subjetiva o seu papel como Ledor.

Manuel: O trabalho vai muito além de ler. O vínculo que vai se formando não é forçado, é natural. Eu digo a ela – Sou seu Ledor, fale comigo!

Manuel: Hoje eu consigo perceber o valor do atendimento de leitura; este trabalho é muito importante. Estou aqui para servi-los. [emoção]

Pesquisadora: O que te motiva a continuar neste trabalho por tanto tempo?

Manuel: Já vi muitas paisagens por conta da minha profissão [piloto], tinha que retribuir... É um trabalho que faz muita diferença e é agradável. Me sinto útil, é como se eu tivesse colaborando com um tijolinho na construção de um mundo mais justo.

(Instrumento – Dinâmica Conversacional)

Os trechos de informação apontam para, talvez, como a subjetividade de Manuel é constituída, e como estas produções podem atuar como favorecedoras de processos subjetivos que levam a atuar e permanecer já por algum tempo no trabalho voluntário. No primeiro trecho de informação é possível identificar o indicador de que *os vínculos interpessoais orientados pela afetividade estão presentes*. Para Manuel, a ligação emocional que desenvolve com os seus atendidos supera a prática do auxiliar, para se organizar como vínculo de amizade. Algo que ele define como processo espontâneo.

Por exemplo, a relação entre Clarice e Manuel é muito próxima, marcada por afetividade mútua. Um outro exemplo de como ele valoriza as relações interpessoais em uma perspectiva de vinculação afetiva com todos os seus atendidos no projeto, foi quando se ofereceu para me ensinar a maneira que ele mesmo costuma apoiar e se colocar à disposição para conversas para além da leitura. Para ele o trabalho envolve outros aspectos que superam a mera leitura em voz alta; a emocionalidade organiza sua prática na atividade. Assim, a presença da afetividade na compreensão da subjetividade nos possibilita compreender as emoções como expressões de sentidos subjetivos (GONZÁLEZ REY, 2003).

Outro aspecto identificado como possível configuração subjetiva de Manuel na prática do voluntariado foi o servir ao próximo, porém em perspectiva diferente de Elza. Manuel é espírita, e do ponto de vista da filosofia do Espiritismo a ajuda ao próximo insere-se, também, na função de autoajuda. O que significa que para o Ledor, ao ajudar Clarice, ele também se eleva espiritualmente segundo a sua fé. Assim, sua motivação parece se estabelecer em uma perspectiva de espiritualidade, e não religiosidade. Isto é, o servir aqui não aparece na conotação

de ajudar outro como forma de melhorar também a sua própria espiritualidade, mas no sentido de trazer ao outro social aquilo que ele acredita ser iluminação espiritual.

Manuel: Acredito que todos nós temos que espalhar luz pelos lugares que passamos.
Pesquisadora: Como você se sente sobre tudo isso que envolve ser Ledor voluntário?
Manuel: Eu nunca pensei que pessoas tivessem fragilidades assim, e alguns deles pensam que só eles têm fragilidades, pensam dessa forma porque não têm referência, pois não circulam. Temos que ser portas de acesso! (Instrumento – Dinâmica Conversacional)

Para Manuel, o trabalho voluntário atua como porta de acesso para que a pessoa cega possa transitar por mundos que antes lhe foram negados. Nesse sentido, a poética de Maiakovski, ao afirmar “iluminar sempre por toda parte, até o último alento iluminar! [...] Tal é o meu lema” (MAIAKOVSKI, 1987, p. 136), pode conduzir-nos ao entendimento de como, talvez, Manuel subjetiva sua função como Ledor. Muito possivelmente ele reconhece a função de Ledor não como alguém que decifra códigos, mas uma pessoa que ilumina uma estrada, abre novos caminhos. Talvez também por ter sido piloto internacional de avião, ele viveu na prática a experiência de entrar em mundos desconhecidos, quer em contexto físico, quer cultural. Deste modo, consegue se colocar no lugar do seu atendido e, mesmo que minimamente, compreender o que isso representa, a dificuldade de acesso a novos mundos e novas culturas limitada pela ausência da visão. Ou, talvez, este iluminar signifique contribuir para a criação de um mundo de acessibilidade, neste caso, a motivação seria então a justiça social.

Nestes trechos de informações, é perceptível a forte emoção do Ledor, que foi mobilizadora da sensação de estar cumprindo o seu papel social, materializada em seu repertório simbólico, configurado como desejo de atuar no trabalho voluntário.

Em outro momento, na escolha da imagem do grupo, Manuel se mostrou empolgado com a dinâmica proposta, e indicou a imagem “O Cego”, que sugere a pessoa cega como principal neste contexto. Isto é um indicador relevante, pois como já comentado, grande parte dos Ledores que compõe escolheram a figura do Ledor como tendo centralidade no atendimento do Projeto Clube do Ledor. Considerando esta informação com o sentido que ele atribui ao papel do Ledor como alguém que ilumina um caminho, podemos pensar que, para Manuel, sua atuação está em andar ao lado, andar com, e não apenas guiar.

Manuel: Estas imagens não poderiam ser melhores, falam por si, este é o trabalho! (Instrumento – A imagem desta leitura).
Manuel: Esta atuação me modifica, sabe, eu nunca tinha pensado pelo ângulo de um cego. Eu enxergo! Nunca vou entender! [emoção] (Instrumento – Dinâmica Conversacional)

Esse Ledor veterano também expressa que a forma como ele subjetiva a cegueira, participa da sua concepção sobre o trabalho voluntário. Para Manuel, todas as pessoas têm suas fragilidades, porém as pessoas com deficiência são prejudicadas por terem seu acesso aos espaços sociais limitado. Dessa forma, construo o indicador de que *o trabalho voluntário, para Manuel, esteja configurado a partir do imbricamento de diferentes sentidos subjetivos e configurações subjetivas que emergem com sentimento de compromisso com o bem-estar do próximo, como reconhecimento da importância à acessibilidade social da pessoa cega, e por aspectos configuracionais que constituem as relações que estabelece com os seus atendidos, como amizade e, também, pela espiritualidade que configura sua subjetividade.*

Outra Ledora que me chamou a atenção foi Virgínia. Logo no começo de sua apresentação durante o atendimento de Clarice foi interessante ver que, diferentemente dos outros Ledores que recebiam o agradecimento da participante, ela agradeceu a oportunidade que lhe foi ofertada pela estudante. Virgínia insere-se no programa Ledor já durante a pandemia. Dessa forma, o contato com Clarice acontece neste espaço já em modelo virtual.

Pesquisadora: Seja bem-vinda a Equipe!

Virgínia: Obrigada, estou feliz em poder participar dessa forma; agradeço a oportunidade, Clarice.

Pesquisadora: Você comentou que já atua como voluntária em outros projetos, gostaria de saber um pouco mais sobre isso.

Virgínia: Desenvolvi problemas de audição, então me senti ligada a questões que envolvam deficiência. Sou voluntária do DV na trilha, e pretendo atuar em outro projeto com crianças deficientes intelectuais. Aqui na leitura, não estou pelo projeto, mas por conhecer Clarice lá do pedal [DV na trilha] estou a conhecendo mais profundamente. Eu tenho a intenção de continuar como Ledora presencialmente no Projeto Clube do Ledor. (Instrumento – Observação Participante)

Logo de início identificamos processos subjetivos de vinculação com o Projeto de ordem bastante diferente dos outros Ledores. Virgínia parece ser movida por questões de identidade e afinidade. Ela mesma traz a deficiência auditiva como aspecto configurado em sua subjetividade. Aparentemente, trabalhar com pessoas com deficiência é para ela uma causa pessoal, bandeira de luta pela inclusão social, e de estabelecimento de vínculos com seus pares.

É interessante constatar que a mobilização ao trabalho voluntário está mais expressa pelo desejo de estar perto de Clarice – uma pessoa deficiente que, do ponto de vista dela, tem bastante força e capacidade de superação. Assim sendo, Clarice surge como modelo para ela. Alguém que não aceita a deficiência pela perspectiva configurada subjetivamente no social, como déficit ou capacitismo, mas que se posiciona como sujeito no gerenciamento de sua vida.

Virgínia: É a primeira vez que digo: -me aposentei. Prefiro dizer que é um fechamento de um ciclo e abertura de outro. No dia seguinte da leitura fiquei pensando em Clarice, aí fui assistir o documentário com a história dela. Me senti muito feliz lendo em voz alta para ela, foi maravilhoso! (Instrumento – Observação Participante)

Virgínia: Parabéns pela caminhada realizada até aqui de dedicação e determinação! Sou testemunha do seu empenho e evolução! Muito te admiro e tenho certeza que fará uma ótima prova com a tranquilidade e sabedoria de quem cumpriu suas metas com excelência! Gratidão pelo mútuo aprendizado ao longo desse caminho! Continuaremos a caminhar! Ótimas vibrações! (Grupo Minha Grande Equipe).

A mensagem de Virgínia, deixada no aplicativo *WhatsApp* dias antes de a estudante se submeter a uma avaliação importante, chama a atenção pelas expressões de sua emocionalidade que reforça o indicador proposto. Aqui, a Ledora se sente orgulhosa em fazer parte do processo do desenvolvimento de Clarice nesse tempo em que a acompanhou, expressando os sentimentos de admiração e deixando claro que também aprende com ela.

Virgínia parece subjetivar estas experiências como inspiradoras para sua elaboração nos enfrentamentos frente às dificuldades da vida como pessoa com deficiência auditiva. Ao enfatizar que está atuando no Projeto Clube do Ledor por conta de Clarice, expressa produções subjetivas organizadas pelo reconhecimento de que Clarice tem muito mais a oferecer, do que ela como Ledora à estudante. Nessa relação, Clarice aparece em situação de poder, e ela a beneficiária desta convivência mais íntima.

O conjunto de informações, no caso de Virgínia, sugere o indicador de que *produções subjetivas que emergem como sentimento de pertença, organizadas pela identificação afetiva com condição de deficiência, parecem favorecer processos de subjetivação da experiência como Ledora na relação com Clarice. A motivação para participar deste trabalho voluntário surge não só do desejo de ajudar, mas da compreensão que precisa se aproximar dos seus pares, ter uma vinculação que lhe permita desenvolver estratégias de enfrentamento para sua própria condição como deficiente auditiva.*

Esta proposição pôde ser reafirmada no encontro seguinte – a Ledora recorda sua primeira atuação, reflete sobre o momento de fragilidade emocional que vivia à época com a sua aposentadoria e mudança de perspectiva profissional. O trabalho como Ledora voluntária entra no processo, talvez, para preencher o sentimento de que ainda é uma pessoa útil socialmente. Para Virgínia ser voluntária passa a fazer parte de seu projeto de mudança de perspectiva de vida.

Ainda, a inter-relação que foi estabelecida entre a estudante e Virgínia ao longo dos encontros favoreceu, na Ledora, a emergência de sentidos subjetivos que participam da produção de sua motivação para alçar novos voos como projeto de vida. Em uma das observações, a Ledora

diz para Clarice: “sabe que estou ficando inspirada a voltar aos estudos por sua causa”. Ela demonstrou, em outros momentos, o desejo de cursar a graduação em Psicologia, e assim, meses depois, iniciou seus estudos nesta área.

A partir dos trechos de informação reforçamos o indicador de que *o trabalho voluntário, para Virgínia, está configurado a partir do modo como ela subjetiva a própria experiência como pessoa com deficiência, e a qualidade da relação que ela estabeleceu com Clarice durante o período em que se realizavam as observações desta pesquisa*. A proposição é que, para Virgínia, o trabalho voluntário está configurado subjetivamente como fonte de aprendizado e inspiração para seguir em frente nesta nova etapa de vida, e no enfrentamento das limitações impostas a ela por questões sociais relacionadas à deficiência auditiva. Sobre a qualidade das relações, para González Rey (2011), a relação, como processo atual, não se configura como expressão direta da relação, mas por sentidos subjetivos que se produzem nessa relação. Esses são processos inseparáveis das configurações subjetivas em que se organizam os modos de subjetivação de cada participante da ação na própria relação. Isso é o que dá o caráter singular à experiência vivida. Estas interpretações referendam que, para Virgínia, estar desenvolvendo o trabalho de Ledora representa importante oportunidade de aprofundar suas relações com Clarice.

Considerando a coerência entre indicadores neste foco de análise, propõe-se aqui a *hipótese de que o trabalho voluntário traz para cada Ledor, individualmente, a motivação como configurações subjetivas que integram sentidos subjetivos relativamente estáveis, constituídos ao longo da vida e na cultura*. São processos subjetivos associados a crenças, normas e valores que orientam o modo como cada indivíduo singularmente se relaciona com o outro social e/ou orienta suas ações na prática do voluntariado. Assim, aspectos como engajamento em lutas políticas de classes sociais, religiosidade, espiritualidade, inclusão social, acessibilidade, qualidade das relações, conceitos sobre deficiência, entre outros, são fenômenos que se entremeiam, formando complexos grupos de configurações subjetivas. O que marca esta construção interpretativa é a compreensão de caráter singular de organização das configurações subjetivas em cada indivíduo, mas que, mesmo preservando a singularidade, emerge para todos como produção subjetiva configurada como o desejo de atuar no trabalho voluntário de Ledor.

6.1.3 Foco de Análise C - “Sou leitora quando tem um ser humano lendo comigo, pois consigo sentir o texto.” — A voz e processos configuracionais da relação entre Ledores e estudante cega

Os encontros virtuais trouxeram um novo modo de relacionamento entre as pessoas, e isso não poderia ser ignorado nesta dissertação. Portanto, tornou-se relevante compreender os encontros destas subjetividades neste espaço em que os participantes da pesquisa estão limitados da aproximação física/visual não só pelo modelo virtual, mas, também, por um dos interlocutores ser cego. Neste momento duas questões me instigaram: Não ver ou poder tocar o seu interlocutor interferiria no modo como se desdobram as relações interpessoais entre cego e ledor? Que outro elemento seria relevante para implicações subjetivas na constituição da qualidade das relações interpessoais no espaço de leitura de Clarice?

No espaço de leitura de Clarice, neste momento pandêmico, a virtualidade coloca a voz do Ledor como único elemento de contato entre os envolvidos. Assumimos, portanto, neste trabalho, a perspectiva da voz entrelaçada com as emoções, por ser componente da comunicação oral, das relações interpessoais, e trazer consigo configurações constituídas nas culturas de determinados espaços sociais. A voz, portanto, pode favorecer processos subjetivos que darão caráter singular às relações que se constituem no espaço do atendimento de leitura. Apoio-me em González Rey (2003) que, ao discorrer sobre práticas discursivas e emocionalidade, alicerça o pensamento de que a voz participa das experiências relacionais neste ambiente de leitura como expressão subjetivamente configurada.

A voz representa as cores singulares de cada pedrinha inserida na composição do colar de miçangas. As qualidades vocais unidas a outros aspectos da vocalidade, como a cor das miçangas, compõem os elementos subjetivos que ornamentam o fio que ampara as miçangas, são, então, o equilíbrio entre as cores que dão qualidade singular ao colar. Do mesmo modo, compreendo que a voz do ledor em dinamicidade à emissão sonora favorece um caráter singular ao ato de ler. Logo, compreender processos de subjetivação da experiência de leitura em voz alta em ambiente organizado para esse fim específico, como é o caso Clube do Ledor, requer ir além de discussões que considerem o ato de ler em voz alta em seu aspecto meramente biológico, para avançar em questões psicológicas que se reúnem, tanto no elo entre leitura e audição, como na forma como as relações se constituem entre Ledor e cego.

Durante o processo investigativo verifiquei que embora Clarice disponha de uma equipe de colaboradores muito dedicados ao trabalho que se dispuseram a fazer, as relações afetivas que une a estudante a cada um de seus Ledores têm caráter bastante singular entre eles. Também

verifiquei uma hierarquização destas relações: existem Ledores a quem Clarice devota grande afeto, há Ledores com quem estabelece apenas um bom relacionamento e, ainda, alguns poucos Ledores a quem oferece pouca simpatia. Esses últimos, curiosamente, embora permaneçam na equipe, são menos solicitados para leituras.

Por exemplo, com as Ledoras Cecília e Paulina, vale ressaltar que ambas fazem este trabalho há pouco tempo, verifiquei que Clarice tem com elas um vínculo especial. Elas parecem ter maior afinidade afetiva como a estudante, quando comparamos a relação de Clarice com outros Ledores que já a acompanham por três anos ou mais; o vínculo afetivo entre elas é bem forte. Isso fez suscitar algumas questões: Por quê, dentre todos os Ledores, Clarice desenvolveu vínculos mais próximos com Cecília e Paulina? Que aspecto, inicialmente, foi relevante para a aproximação entre elas? A resposta veio das observações nos encontros e dinâmicas conversacionais.

Paulina, infelizmente, por questões pessoais, ainda no início desta pesquisa, abandonou o atendimento no projeto Clube do Ledor. Mas, por questões que importam para compreensão de estudos sobre subjetividade, trago-a novamente neste estudo. A relação dela com Clarice tinha e ainda continuou tendo, mesmo após ter saído do Projeto, grande valor para a estudante. A presença de Paulina sempre foi constante nas evocações de memórias afetivas de Clarice, que via na Ledora a capacidade de tornar leve conteúdos pesados e maçantes.

Um dos encontros entre as duas foi bastante significativo. Naquele momento, percebi que, para além da técnica, do domínio gramatical da língua portuguesa, o componente voz do Ledor também se insere como fator importante para a compreensão de como se constituem as relações interpessoais neste espaço, e favorece desdobramentos para o acesso e apreensão de conteúdo.

Clarice: Embora a matéria que estudávamos fosse maçante, muito complexa e cheia de detalhes, a Paulina deixava mais leve. A voz dela é muito boa, a leitura com ela era animada. Sinto falta dela (Instrumento - Dinâmica Conversacional).

Clarice: Minha manhã foi meio amarga, enjoadinha, sabe?! Estudei Constitucional com outra Ledora. Não tive como não lembrar da Paulina, era ela que eu queria ter comigo na leitura, constitucional tem a voz dela. Mas cada um está vivendo este momento diferente, vou dar o tempo dela (Instrumento - Dinâmica Conversacional).

No caso dos atendimentos da Ledora Paulina, a estudante relata o clima descontraído como aspecto marcante da relação entre as duas. Ainda nesses trechos é possível construir o indicador de que *o registro vocal da Ledora Paulina, sua sonoridade, favoreceu em Clarice a geração de sentidos subjetivos que emergem configurados como sentimentos de prazer, tornando o momento de estudo mais fluido*. Possivelmente, o modo como Paulina lia, a emissão sonora de

sua voz, evocava calma em Clarice, dando a ela a impressão de que os conteúdos, antes considerados pesados, como o caso do Direito Constitucional, agora eram vistos como mais leves e palatáveis. Isso favoreceu não só o acesso de Clarice ao conteúdo, como facilitou a compreensão do assunto estudado. Foi perceptível, também, inferir que o modo como Paulina lia era atraente a Clarice, e isso se desdobrou em estreitamento de vínculos afetivos entre ambas. A afetividade entre as duas, apesar de serem amigas apenas no âmbito do espaço de leitura, era algo intenso, ao ponto de a saída da Lectora resultar em sofrimento emocional para a estudante.

Paulina deixa o atendimento sem dar muitas explicações para a amiga. Justificou apenas que começaria em um novo trabalho e que depois entraria em contato, o que até o momento não aconteceu. Em diferentes ocasiões, Clarice fala da amiga e de como ela, com o seu jeito especial de ler, faz falta. E encontra em sua emocionalidade a justificativa para o afastamento de Paulina.

Clarice: No último encontro com Paulina, ela parecia cansada, a voz estava lenta, pesada, mais baixa. Senti uma demora na fala, na pronúncia das palavras, no ritmo, para mim o cansaço ficou muito evidente. (Instrumento - Dinâmica Conversacional)

O caráter singular da produção subjetiva de Clarice na relação que estabeleceu com Paulina fica bem mais compreensivo para mim, porque eu mesma, durante as observações, não consegui perceber nada especial na leitura de Paulina. Do meu ponto de vista, além do seu senso de humor, não havia na Lectora nada tão diferente de outros Lectors. O seu timbre não era tão suave e delicado como diz Clarice, e sua voz, por ser um pouco metálica, poderia até ser considerada cansativa em algumas ocasiões. Ainda, a sua leitura não primava pela técnica de atendimento ao cego, e muitas vezes não contextualizava a leitura.

Entendi então que talvez fosse o elemento voz, aliado ao processo singular de subjetivação da experiência de leitura de Clarice, que favorece os processos subjetivos que emergem para Clarice como compreensão de que o modo como Paulina lia, a sua emissão sonora era algo tranquilo e facilitador de acessibilidade ao conhecimento apresentado. Neste momento recordo o relato de Manguel (MANGUEL, 2004 p. 33) ao discorrer sobre os momentos de leitura com o poeta Borges; ali o Lector se sentia o motorista que, ao guiar o carro, permitia ao poeta apreciar a paisagem e interferir sobre o sentido do caminho; para Borges não importava um buraco na estrada, mas sim uma flor isolada no campo, ou uma árvore que se curvava ao vento, e a leitura de Manguel favorecia-lhe esta contemplação.

De fato, Clarice não conheceu Paulina pessoalmente, e os encontros entre elas cumpria o propósito do projeto que era a leitura. Assim, quando Paulina abandonou o programa sem

justificar, Clarice ficou muito triste e buscou explicação para o ocorrido a partir do modo como subjetivou a emissão da voz da amiga. Clarice percebe um tom diferenciado de emissão sonora. Não havia confidências entre elas ou relatos de problemas de saúde, nada muito específico que justificasse concluir que Paulina estava com problemas. Então, proponho o indicador de que o *tom de voz baixo e lento de Paulina nos últimos encontros favoreceu, em Clarice, produções subjetivas que emergiram configuradas como crença pessoal de que algo não ia bem com a amiga.*

E de fato, passado bastante tempo do encerramento do trabalho de Paulina, pude confirmar o indicador acima quando em um dos meus atendimentos de leitura com Clarice me equivoquei em uma pronúncia, e brinquei com a modulação da voz; então Clarice diz:

Clarice: Uns exercícios de aquecimento vocal te ajudariam [...] sabe que lembrei da Paulina (Instrumento - Dinâmica Conversacional).

O trecho de informação sugere que, de fato, Clarice usava o recurso de emissão sonora para mapear o que entendia como sendo um dos problemas que afastou a amiga Paulina do atendimento. Vale ressaltar que essa é uma produção subjetiva de Clarice para justificar a saída de Paulina do projeto, e que não temos nada de concreto para referendar se Paulina tinha, ou não, problemas nas cordas vocais.

Outra Lectora com quem Clarice tem uma relação especial é Cecília. É uma senhora de meia-idade, aposentada pelo Banco do Brasil, que trabalhou durante muitos anos com Tecnologias da Informação. O trabalho voluntário é ainda uma experiência recente. Clarice é sua única atendida, e a relação entre as duas começou em meados do ano de 2019. É uma das Lectoras mais regulares. Ela faz leituras de interpretação de textos e estudos da Língua Portuguesa, nunca cancela os encontros, e faz questão de cumprir fielmente toda carga horária, embora só faça atendimentos uma vez por semana.

Sobre Cecília, em muitos momentos Clarice faz algumas observações, quase sempre elogiando as qualidades da amiga, ou enfatizando como sua presença no grupo lhe é cara. Também a voz de Cecília, assim como acontece com Paulina, é objeto de apreciação da estudante.

Clarice: Você tem uma voz serena... E, assim, eu posso estar na maior agitação que ela me faz concentrar.

Cecília: Nunca tinha pensado sobre isso, vou me gravar e depois ouvir. [risos] (Instrumento - Observação Participante)

Estava ali o indicador da *voz como aspecto favorecedor de produções subjetivas na experiência da leitura, tanto para a Ledora como para o estudante*. Aparentemente, o timbre de voz de Cecília, o modo como emite as palavras, entre outros fatores, favorecem a Clarice a geração de sentidos subjetivos que emergem configurados como sentimento de calma e, por consequência, o aumento da concentração durante as atividades de estudo.

Outro bloco de informações do instrumento “Complemento de Frases”, respondido por Clarice, sustentam o indicador elaborado. Nestas respostas, em diferentes momentos, ela faz referência à voz como importante referencial de vínculos afetivos, ainda, como a voz dos Ledores favorece a ela o acesso às informações e auxilia no controle emocional necessário para essa modalidade de estudo.

Clarice: Uma voz querida minha tia, ela me apoia.

Clarice: A voz dos Ledores influencia na minha forma de entendimento, porque o tom, as pausas de voz na leitura, indicam certos julgamentos e interpretações.

Clarice: Quando o Ledor descreve uma imagem construo uma imagem mental que me pareça palpável, tento tocar na imagem. Às vezes, os tons de voz ajudam a pensar em uma cena. (Instrumento – Complemento de frases)

Ainda comentando sobre suas respostas no instrumento “Complemento de Frases”, ela acrescenta:

Clarice: A entonação da voz que o Ledor utiliza sem perceber pode transmitir angústia, nojo, alegria...e me auxilia a compreender o contexto envolvido na imagem. (Instrumento – Dinâmica Conversacional)

Esse trecho de informação reforça o indicador levantado de que a voz do Ledor, a forma como ele se expressa, favorece diferentes produções subjetivas que se articulam, dando para Clarice o sentido necessário para o que está sendo lido.

Por outro lado, chama a atenção a forma como Clarice vê a tecnologia dos leitores de tela, *softwares* disponíveis em computadores e celulares que também realizam leituras e são considerados recursos de acessibilidade para as pessoas cegas. Sobre esses recursos tecnológicos, Clarice, ainda no instrumento “Complemento de Frases”, aponta a importância que atribui ao dinamismo da voz para seu processo de acesso ao conhecimento.

Clarice: Sou leitora [...] quando tem um ser humano lendo comigo, pois consigo sentir o texto. Para mim o leitor de texto não proporciona leitura, é a reprodução de um texto por uma voz sintetizada. (Instrumento – Complemento de frases)

Sobre essa afirmação, ela comenta:

Clarice: Me entendo leitora [...] ao compartilhar a leitura com meus Ledores. Com o leitor de tela não me sinto participante, parece estar fora de mim [suspiro] não gosto, não gosto... reconheço a importância deles e utilizo, mas sinceramente não gosto.
(Instrumento – Complemento de frases)

Há aqui o indicador de que *as produções subjetivas geradas por Clarice, a partir da voz do Ledor, exprimem a forma como o mediador influi sobre a mensagem*. O conteúdo apresentado a ela não flui apenas como informações, fórmulas, histórias, legislação, normas e técnicas, mas em um contexto que traz sentido singular ao que lhe está sendo dito. O acesso ao conteúdo estudado, neste caso, não ocupa o mesmo grau tradicional da emissão de informação e recepção, embora como fenômeno da comunicação este persista.

O conteúdo, nesse contexto relacional, pessoa a pessoa, onde a emocionalidade transita, adquire nuances, singularidades que dão sentido à informação lida. Isso nos remete ao pensamento Villém Flusser (2008) quando propõe que o texto em sua essência técnica são ábacos, colares, fios que ordenam o conceito, frutos de uma cultura, de uma convenção. Assim, o universo mediado pelo texto é ordenado conforme os fios desse texto. E manterá sempre uma estrutura, uma projeção, uma linearidade lógica. Mas a qualidade das informações, o que a torna acessível, palatável, o que permite a abstração de concretude que o conteúdo apresentado, traz a voz do Ledor.

Não especificamente a voz, mas a emocionalidade que a voz traduz ao texto. O colar é o mesmo, mas as miçangas se organizam de forma diferente pelo fio da emocionalidade que as conduzem, favorecendo processos singulares de subjetivação da experiência de ouvir o texto lido. Tais miçangas não são manipuláveis, não são acessíveis aos olhos, às mãos. Não há controle para organização dessas miçangas, por isso para Clarice há uma limitação da técnica dos leitores de tela como recurso tecnológico de acessibilidade, pela ausência da possibilidade de interlocução dialógica e ausência do caráter emocional no ato da leitura do conteúdo para pessoas cegas.

Com isso, não pretendo reduzir a importância destes recursos de acessibilidade e tecnologias assistivas. Os leitores com vozes sintetizadas para celulares, *tablets* e *notebooks* representam ganhos inestimáveis para as pessoas cegas. Esses recursos permitiram certa autonomia na aquisição de conhecimentos e em outros aspectos da vida cotidiana. Todavia, a aprendizagem como configuração subjetiva emerge com processo complexo no amalgamento de sentidos subjetivos gerados na relação entre receptor, e o emissor da mensagem. Assim, a aprendizagem, como possibilidade de acesso compreensivo ao conteúdo, “não é um processo

essencialmente individual no sentido de ser intrapsíquico, como muitas vezes, é representado no senso comum. [...] mas, um processo tanto individual como social” (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017, p. 66). Nesse sentido, o ato de ler para uma pessoa cega, ainda que se dilua em regras gramaticais, fórmulas matemáticas e conceitos, também se configura em um complexo sistema de relações interpessoais. Infinitas e fluidas configurações subjetivas presentes neste espaço social e nos indivíduos, que ali transitam, e que emergem simultânea e processualmente como novas organizações, gerando novos sentidos subjetivos que formarão novas configurações subjetivas.

Nesse contexto, o espaço de leitura é também espaço de comunicação e conexão. No caso de Clarice, os trechos de informação permitem inteligibilidade sobre o porquê de ela, apesar de reconhecer o valor dos recursos tecnológicos para acessibilidade do cego, ainda assim preferir o Ledor humano. É importante frisar que a produção de sentidos subjetivos e configurações subjetivas por Clarice durante os momentos de estudo não se deriva diretamente do tipo de relação, ou de aspectos específicos da voz do Ledor como tom, timbre, pausas, melodia e outros, mas da forma como ela subjetiva aquele momento. Nessa premissa, a dialogicidade é aspecto importante e valorizado por Clarice. E, portanto, isso só um Ledor humano pode propiciar. Sobre a importância do diálogo em espaços de aprendizagem, Mitjás Martínez e González Rey (2017, p. 68) afirmam: “o diálogo, a reflexão, o desafio, são recursos comunicativos importantes a serem utilizados [...]” para implicar o aprendiz no processo de aprender, porém para que possam cumprir essa função se requer uma relação afetiva de autenticidade. Ou seja, neste espaço sociorrelacional as informações geradas pelo conteúdo estudado, a imaginação, as emoções e processos intelectuais, integram-se em unidade.

A partir desse ponto, formulo uma construção teórica de que a voz do Ledor, a partir: a) das suas especificidades sonoras (elementos da melodia da fala: tom, entoação, tessitura; b) elementos da dinâmica da fala: duração, pausa, tempo, acento, ritmo; e, c) elementos de qualidade da voz: volume, registro, qualidade da voz), mesmo em um ambiente virtual, atua como recurso de acessibilidade ao conteúdo favorecendo a Clarice produções subjetivas, recursos que permitem a junção de conceitos técnicos, informação e comunicação, desdobrando-se em apreensão compreensiva da informação passada.

A construção teórica pode ser corroborada quando analisamos o conjunto de informações onde ela faz referência ao leitor de tela um importante recurso tecnológico de acessibilidade para cegos.

Clarice: Com o leitor de tela não me sinto participante, parece estar fora de mim... não gosto, não gosto... reconheço a importância deles e utilizo, mas sinceramente não gosto.

Pesquisadora: Me parece que você sempre gostou de ler, me fala sobre suas preferências em relação aos recursos de acessibilidade para leitura.

Clarice: Eu entendo que um recurso complementa o outro, [...] o leitor de tela é um bom recurso para resoluções rápidas, no entanto, ainda assim deixa a desejar na leitura de imagens. O problema é que querem nos enfiar os leitores de tela goela abaixo!

Clarice: A leitura dos leitores de tela é robotizada, não tem respiração, entonação, interação... sabe?! Por exemplo, já percebi que quando lemos pela manhã você parece um pouco rouca, e tá tudo certo. (Instrumento – Dinâmica Conversacional).

Em outra ocasião, em resposta a uma boa notícia, enviei pelo *WhatsApp* para estudante uma imagem de um personagem que ela tem familiaridade, e elaborei uma pequena audiodescrição. Neste momento, Clarice deixou claro que utilizar estes recursos descontraídos era importante para ela, porém o leitor de tela não realizava uma descrição adequada. Assim, em nosso atendimento de leitura seguinte a estudante me enviou uma série de *emojis* do mesmo aplicativo para que eu descrevesse, e ao mesmo tempo mostrava a descrição do leitor de tela rindo bastante, pois para ela não fazia sentido algum.

Recorro as ideias de Flusser (2008), quando me debruço sobre as informações trazidas pelo campo. O autor propõe que os recursos tecnológicos de comunicação como fios condutores têm o amplo e ilimitado poder de conexão das pessoas com o conteúdo apresentado midiaticamente, mas esses fios correm todos em campo dominado pelos emissores centrais e são controlados por feixes irradiadores. No *software* leitor de tela as informações passadas são irradiadas por memórias universais. A voz sintetizada emite sempre o mesmo tipo de informação para todos, não importando como o ouvinte do outro lado, como se sente, ou se a informação chegou a ele com sentido, palatável. E nesta situação nenhuma troca é possível, e os diálogos não são possíveis.

Assim, quando Clarice afirma não se sentir participante da experiência de leitura quando o recurso é o leitor de tela, é indicativo de que ela não faz referência ao acesso conteúdo simplesmente, mas a ausência dos componentes dialógicos nesta modalidade de estudo. Para Clarice, a dialogicidade emerge como configuração subjetiva que se imbrica na sua configuração subjetiva da aprendizagem. Isso porque o acesso compreensivo ao conteúdo que acontece no espaço dialógico da leitura antecede sempre a própria aprendizagem. A aprendizagem resulta, então, não apenas do acesso ao conteúdo estudado, mas por aspectos subjetivos imbricados na relação entre Ledor e estudante cega, que conferem caráter compreensivo ao que está sendo lido. É no diálogo que se permutam as informações discorridas.

O *software* de leitura, por sua vez, com vozes e timbres, muitas vezes irritantes ao ouvinte, foi formatado a partir da concepção da aprendizagem reprodutiva-memorística, onde se impõe ao aprendiz a atitude passiva em relação ao conhecimento, com ênfase na assimilação mecânica dos conteúdos. Por outro lado, o espaço dialógico, como acontece no Clube do Ledor, favorece uma postura ativa do estudante em relação ao conhecimento, tentando compreender sua essência e sua relação com outros conhecimentos ou experiências vividas. Neste espaço dialógico a emocionalidade transita como fio condutor dos processos e emissão do conteúdo pela voz do Ledor e recepção pelo ouvinte cego, favorecendo a emergência de processos subjetivos configurados como reflexões que se desdobram em interação afetiva, que podem ser desdobrar como aprendizagens significativas (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017).

O conjunto de indicadores possibilita construir a hipótese de que *a voz participa do contexto do atendimento de leitura como favorecedora de produções subjetivas para os envolvidos na experiência de leitura. A emissão sonora, em seus elementos prosódicos, favorece a geração de sentidos subjetivos que emergem como sentimentos de implicação no ato de ler. Neste contexto, Ledor e estudante cega se expressam subjetivamente em unidade, de modo que, para Clarice, ouvir uma leitura se aproxima realisticamente do ato de ler. Ela não é uma ouvinte passiva, mas alguém que interage afetivamente com o texto lido. A vocalidade do Ledor também favorece na estudante a emergência de sentidos subjetivos não só sobre o que está sendo lido, mas também sobre quem é, e como se expressa emocionalmente o Ledor.* Ainda o espaço de atendimento de Clarice e seus Ledores se configura para os participantes como espaço de dialogicidade e favorecedor da consolidação de vínculos afetivos.

6.1.4 Foco de Análise D —“Tabelas, minhocas e desafios” — Processo configuracional criativo de Clarice no espaço de leitura

Novamente recorro a Flusser (2011; 2008) para tratar do espaço de estudo de Clarice, e da relação interpessoal que desenvolve com cada um de seus Ledores. Neste espaço, os diálogos podem ser classificados, como propõe o autor, como discursos teatrais que programam diálogos circulares ou em rede. O diálogo, aqui, “exige que se dialogue com a mensagem, a fim de se produzir nova informação” (FLUSSER, 2011, p. 77). Assim, Clarice não apenas recebe a mensagem, conteúdos disciplinares que a prepararão para as provas de concursos públicos, mas ela dialoga com os conteúdos e com seus leitores simultaneamente. O diálogo que desenvolve com os seus Ledores é também o que favorece o acesso ao conhecimento, as especificidades do texto, que de outra forma não seriam tão claros e esclarecidos. São diálogos circulares e em rede

porque não se encerram no conteúdo, não se encerram apenas naquele momento, mas ecoam em outros espaços e constituem, e são constituídos subjetivamente, por outras experiências. Neste sentido, em particular destacamos a experiência de aprender como processo configuracional criativo de Clarice.

Tais argumentos, em conjunto com outras informações sobre a estudante, no transcorrer das observações revelaram expressões que indicam a ação da configuração da aprendizagem. Muniz (2019) argumenta que a aprendizagem criativa se diferencia de outros tipos de aprendizagem como a reprodutiva-memorística, e a compressiva, por trazer aspectos singulares de produção do aprendiz, constituindo-se “pela forma como a novidade e valor se expressam nessa produção, no que se refere à transcendência do dado, assim como pela configuração dos processos subjetivos que a constituem” (MUNIZ; MITJÁNS MARTÍNEZ 2019, p. 59).

Com base no proposto, compreendo que as expressões subjetivas de Clarice na ação do aprender ocorrem de modo criativo, quando ela cria recursos próprios não só para acessar a informação, mas processa-las cognitivamente. Para Mitjás Martínez e González Rey (2017) três elementos configurados caracterizam a forma como a criatividade se expressa no processo de aprender: a personalização da informação; a confrontação com o conhecimento; e a geração de ideias próprias que ultrapassam o conhecimento apresentado. Para Clarice, a associação de conhecimentos e experiências sensoriais obtidas em diferentes momentos de sua história de escolarização, muitas vezes surgem como recursos criativos para compreender algum contexto. Outro recurso adotado é a associação por eliminação de informações irrelevantes. Nesse método ela sintetiza as informações do texto lido, operacionalizando apenas aquelas informações que lhe serão úteis para compreender o conteúdo.

Lya: Agora vamos ler questões sobre o relevo do cerrado.

Clarice: Já apanhei minhocas no cerrado para tocá-las, foi um professor de geografia que nos levou a uma aula de campo. Gosto de estudar este assunto. (Instrumento – Observação Participante)

Em um momento de leitura com a Ledora Cecília:

Cecília: Temos uma tabela nesta questão.

Clarice: Muito difícil para mim, estão, além de uma capacidade mental... vamos lá enfrentar.

Cecília: [realiza a leitura da tabela, então Clarice pensativa diz] – agora, vamos mudar a maneira de ler. Você vai ler somente os títulos. [pensa alto]. Aí você vai pegar para mim os valores, taxas, impostos e juros. Eu vou somar e ver o que dá. (Instrumento – Observação Participante)

Com a Ledora Paulina:

Paulina: Não consta a disciplina dessa questão, não sei se é de defensoria. [realiza a leitura]

Clarice: Você pode ler o comentário dessa questão mesmo que eu acerte, ela é de defensoria mesmo... pelas características. Nossa, esta me pegou!

Paulina: Acho que sei o que está te confundindo.

Clarice: [acerta a questão] era pegadinha, fiz uma associação nos termos “popular” = “cidadão”. (Instrumento – Observação Participante)

A aprendizagem em perspectiva de criatividade é um processo complexo e sistêmico e resultante de configurações de processos subjetivos de diferentes origens (MUNIZ; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2019). Todavia, considerando que Clarice é uma pessoa cega a compensação (VYGOTSKI, 1997) aparece como recurso associado aos processos criativos. Há que se ressaltar, porém, que, considerando a base teórica deste estudo, a compreensão do conceito de compensação vigotskiana neste trabalho avança quando trazemos o imbricamento de diferentes processos subjetivos na constituição de uma configuração subjetiva. Nesse sentido, Mitjás Martínez e González Rey (2017) defendem que a compensação não é um processo natural, um mecanismo universal inerente ao próprio defeito e homogeneamente comum em todos os indivíduos com o mesmo defeito, como muitas vezes interpretam. É relevante considerar, como proposto pelos autores, que as possibilidades de compensação são processos gerados a partir da relação com o meio social, em particular com a comunicação e estimulação estabelecidas com a criança em seu contexto social. “[...] um processo de subjetivação singular, ou seja, uma expressão particular da expressão da configuração subjetiva da deficiência em cada indivíduo concreto” (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017, p. 126).

Deste ponto proponho que a criatividade em Clarice não se expresse como processo compensatório da cegueira, mas como configuração subjetiva da ação de aprendizagem. Recursos singulares, como desdobramentos de sentidos subjetivos e configurações subjetivas constituídos por ela na relação com os sua deficiência, e em diferentes espaços sociais de aprendizagem e situações de acesso e apreensão dos conhecimentos em contexto cultural e histórico, ao longo da vida e na relação com o outro social.

No instrumento complemento de frases podemos reforçar este indicador:

Clarice: Penso na leitura como – [...] no caso do Ledor, como uma forma de se relacionar com pessoas como aprendiz.

Clarice: Aprimoro-me – quando aprendo com os meus erros.

Clarice: Um desafio – eu adoro um desafio você sabe, gosto de fazer algo que nunca fiz, e com meus Ledores cada encontro é diferente, me estimula e traz motivação.

Clarice: Ler é – descobrir coisas novas, uma forma de relaxamento, despertar um lado que esquecemos que é a imaginação.

Clarice: A leitura em voz alta – me ajuda a enxergar de uma maneira que seria talvez diferente, é através dela que eu posso conhecer o mundo que muitas vezes eu perco por não ter a visão física. Me proporciona enxergar... (Instrumento – Complemento de frases)

Nesses trechos de informação é possível perceber que Clarice implica emocionalmente em sua própria aprendizagem e pensa sobre como pode agir para favorecê-la. A estudante, em um movimento recursivo, nutre seu processo de aprender criativamente com sentidos subjetivos gerados pela própria aprendizagem criativa configurada (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2012).

Outro indicador é que a *criatividade participa do processo de aprender de Clarice, que encontra nesse espaço dialógico condições fecundas para ressignificação da ação de aprender como processo autônomo configurado como atitude ativa frente ao conteúdo*. Podemos corroborar esse indicador com situações recorrentes durante o atendimento de leitura: como os momentos de “pensar alto”, quando a estudante, sussurrando, repete modificando o que foi lido pelo Ledor e associa a outros conhecimentos; em algumas ocasiões convida o Ledor a participar da elaboração; “esta questão me fez lembrar deste decreto maluco do governo atual, o que você acha? Depois quero ler na íntegra com você para debatê-lo.”

Um desses casos ocorreu no encontro com o Ledor Manuel. Na ocasião, a própria Clarice chama a atenção do Ledor para especificidades do conteúdo estudado, apontando que ela não apenas é receptora de informações, mas que interage criativamente com o conhecimento apresentado:

Manuel: hum, hum [risos]

Clarice: Vai lá, lê a questão toda, inclusive o comentário.

Depois da leitura Clarice, com ar de sagacidade, acrescenta:

Clarice: E aí sentiu a sutileza?! A inviolabilidade da correspondência, pensamos, em estado de sítio. (Instrumento – Observação Participante)

Nesse momento é possível perceber que estrategicamente ela consegue decodificar pistas no modo como o Ledor entona a pergunta e lê as respostas, o que lhe conduz a resposta certa. E, para garantir que não foi um mero acaso, ou esperteza de sua parte, ela explica o conteúdo, justifica sua resposta com base em dados teóricos adquiridos durante o estudo do conteúdo. Nesse momento ela traz à tona conhecimentos adquiridos em outros espaços de estudo, fazendo uma excelente relação entre o novo conhecimento e os anteriores. A forma como

elabora suas argumentações denotam não só sólidos conhecimentos prévios, mas capacidade criativa de associar e contextualizar antigos, e novos conhecimentos.

No espaço de leitura do Ledor, relacionar-se e estabelecer diálogos parece essencial para Clarice. Quando penso em acesso ao conhecimento e aprendizagem como processos criativos, em particular quando considero as singularidades do estudante cego, isso me permite propor o indicador da *íntima relação entre aprender e criatividade, no caso de Clarice*. Tal argumento é coerente quando propomos que Clarice, mesmo dispondo de recursos tecnológicos, compreende as interações favorecidas pelo diálogo como caminho próprio de acesso e apreensão de conhecimentos. São processos “subjetivos que favorecem a manifestação da criatividade na aprendizagem, pois possibilitam [...] pensar por si sem limitar-se ao transmitido” (OLIVEIRA, 2018, p. 154). Assim, considero também o indicador de que *as relações interpessoais estabelecidas neste espaço de leitura são favorecedoras da geração de sentidos subjetivos em Clarice que emergem configurados como processo autônomo e criativo de aprendizagem*.

A ação de estudar neste espaço de leitura para cegos do Projeto Clube do Ledor cumpre a dupla função de promover sua motivação para aprender, e para o desenvolvimento da criatividade em processo recursivo de retroalimentação. Nesse sentido, González Rey (2004b, p. 23) afirma que quando um indivíduo “portador de uma orientação ativa, ou seja, gestor de sua própria cultura individual, assume a responsabilidade de seus atos, desenvolvendo uma sólida orientação volitiva em relação a diferentes aspectos de sua vida [...] em função de seus objetivos pessoais”, significa que ele se posiciona como sujeito da ação. Assim, considerando a aprendizagem como configuração subjetiva de Clarice, proponho o indicador de que *ela, tendo muito claro para si o objetivo de passar em concurso público, gerencia toda sua motivação para o alcance dessa meta. Assim não seria apenas apreender um conteúdo, um conhecimento, mas, ao fazê-lo de modo criativo, ela favorece a sua aprendizagem. Isto a coloca, como acredita, em condições de disputar uma vaga de trabalho por meio de concurso com pessoas ditas “normais”; isso permite qualificá-la como sujeito de seu processo de aprendizagem no espaço de estudo Projeto Clube do Ledor*.

Clarice: Quero parar a leitura por aqui, porque preciso testar uma coisa com vocês.

Elsa: Certo, no que está pensando hein, menina... [sorri]

Clarice: Vou compartilhar a tela e reproduzir um vídeo, aí vcs me dizem como aparece para vocês. É uma atividade que estou pensando para o curso de Braille, que será útil para nós também naquele site de questões. (Instrumento – Observação Participante)

Em outro momento com a Ledora Cecília:

Cecília: Como será hoje, Clarice?

Clarice: Vamos ler as questões sem os comentários explicativos; gostaria que você marcasse o tempo para cada bloco de questões.

Cecília: Como você planejou esta etapa?

Clarice: Tenho 19 simulados, vou responder todos dessa forma. Depois vou responder todas as questões que errei, com os comentários. Eu consegui um simulado novo em Braille, estou bolando uma coisa bem legal aqui.

(Instrumento – Observação Participante)

Nesses trechos de informação é possível identificar como Clarice, criativamente, gerencia o espaço de aprendizagem, adaptando os momentos de estudos e forma como as informações são passadas ao seu modo singular de aprender. Essas formas de atuar ativamente em sua aprendizagem para o alcance de seus objetivos exigem organização pessoal e disciplina, atividades que podem ser caracterizadas, pela regularidade com que faz isso, como modo de vida. Isto é, a forma e o grau de envolvimento dela em atividades que se relacionam ao alcance de seus objetivos estão configurados como hábitos. Todavia, o hábito aqui não se refere exclusivamente a um conjunto de comportamentos fixos, mas uma expressão integral da subjetividade do indivíduo no gerenciamento de sua vida pessoal (GONZÁLEZ REY, 2004b).

Considerando a coerência entre indicadores proponho a hipótese de que *o espaço de estudo, configurado singularmente por Clarice, e com cada um de seus Ledores, mobiliza expressões da criatividade configurada em seu processo de aprender. A estudante gera recursos singulares gestados em sentidos subjetivos, constituídos no decorrer de suas experiências de vida em relação com a cegueira nos espaços sociais de acesso à informação e aprendizagem. A dialogicidade participa como aspecto configurado subjetivamente no espaço desse grupo de leitura, favorecendo a Clarice reconfigurações da ação de aprender como processo autônomo.* Para a estudante, interagir com os textos e com os Ledores permite um caminho próprio de acesso ao conteúdo, que favorece a emergência do processo criativo de aprendizagem. É possível afirmar que sentidos subjetivos e configurações subjetivas geradas neste ambiente relacional emergem configuradas como motivadoras para o desenvolvimento de estratégias de estudo que a possam conduzir a obter êxito no seu projeto.

6.2 Eixo 2 – “Sou flor no deserto, da água escassa fazendo bom uso”: configurações subjetivas de uma estudante cega na experiência de leitura no Projeto Clube do Ledor

Sim, é incrível que eu ainda floresça apesar de tudo

Sou uma flor no deserto, da água escassa fazendo bom uso

É por isso que roubam a minha chuva em nome da sua grama mais verde?

E acham que me elogiar em seguida justifica um comportamento desses?

Trago um pequeno trecho da poesia “A vista que pode ser tocada”, de autoria de Clarice, disponibilizada para mim em grata surpresa durante um de nossos encontros. Tal poesia me tocou ao ponto de, inclusive, trazer parte do seu texto como enunciado de abertura do eixo de análise. Neste momento a poesia de Clarice, embora não tenha sido feita para, e nem durante a pesquisa, toma aqui força de instrumento para construção interpretativa pela ampla possibilidade de análise subjetiva que traz. Neste trecho do poema, acredito, é possível identificar processos subjetivos configurados em Clarice a partir da relação que estabelece com o mundo das pessoas que enxergam. Esta produção escrita por Clarice tem uma significação, para além de um trabalho acadêmico, como expressa abaixo:

Clarice: Foi um trabalho, mas carrego comigo como um pedaço de mim. A poesia não é uma habilidade minha, mas me trouxe outros sentidos. Cada vez que eu leio tenho uma sensação diferente. Não sei se tenho coragem de mexer nela, ela é única na minha vida, representa minha identidade. (Instrumento – Dinâmica Conversacional)

Clarice, em sua expressão poética, compara-se à flor do deserto por acreditar trazer como processo singular seu, ante as adversidades impostas social e culturalmente, a pessoas cegas em um mundo organizado para pessoas que enxergam, a semelhança com a força e resistência de uma flor que sobrevive apesar das intempéries da natureza. Na segunda parte do seu texto, ela confronta o social quando, hipocritamente, lhe negam oportunidades em iguais condições com os “ditos normais” e, ao mesmo tempo, exaltam-na com elogios marcados pelo discurso meritocrático.

Um claro exemplo de uma dessas situações vivenciadas por Clarice ocorreu durante o período investigativo, quando ela resolveu participar de um concurso para uma vaga no emprego público. Nesta noite, imediatamente após a prova, Clarice deixa mensagem no grupo de Ledores, ao mesmo tempo também manda algumas mensagens em áudio no grupo do cursinho preparatório onde estuda.

Na mensagem aos grupos tinha um longo desabafo sobre o quão tensionador foi o momento da prova. Segundo ela narra, não haviam disponibilizado uma cópia física da prova em Braille, como o solicitado previamente por ela e os Ledores. E, apesar de ocuparem a função de Ledores/transcritores naquele espaço, os profissionais que a atenderam pouco sabiam sobre como deveria ser feita uma leitura de prova de concurso para uma pessoa cega.

Clarice: Em vários momentos tive que acalmar as Ledoras, que ficam tensas quando eu pedia para repetir [...] já tive Ledores complicados, mas não neste nível [...]. É desestimulante, parece que as pessoas não querem que a gente ganhe espaço na sociedade, sei lá, é um sentimento estranho...uma tristeza. (Mensagem disponibilizada pelo *WhatsApp* ao grupo Minha Grande Equipe)

Clarice: Estes desafios adicionais acabam deixando a gente [suspiro longo] chateada. Desregula tudo [...]. E mesmo, com a pandemia, o mundo pegando fogo, eu não parei de estudar, eu estudei ano passado, este ano também, tive contratemplos, mas não desisti. E vou continuar tentando apesar de tudo, e bola pra frente. Amanhã é segunda e eu tenho que continuar estudando, eu quero passar num concurso bom, não vou desistir, quem sabe eu consiga um resultado melhor nos próximos. (Mensagem disponibilizada pelo *WhatsApp* ao grupo Minha Grande Equipe).

Os trechos de informação trazem não só o sentimento de frustração de Clarice ante o ocorrido, mas também sugerem que ela tem uma ação reflexiva acerca de sua condição como pessoa com deficiência, cega, e como a sociedade, apesar do discurso de inclusão, está formatada para perpetuar processos de exclusão e práticas discriminatórias. Todavia, é possível construir o indicador de que *Clarice atua como sujeito neste processo. Reconhecendo as dificuldades e questões que estão para além do seu controle, ainda assim ela não se permite desistir. São processos subjetivos e configurações subjetivas constituídos ao longo da sua história de vida que emergem como sentimento de que tem forças para superar as adversidades porque já o fez em tantas outras situações. Não é um desejo utópico, mas trata-se de uma certeza de suas potencialidades de superação, é uma das configurações subjetivas imbricada, a forma com a deficiência de Clarice está configurada.*

Nesse sentido, proponho que Clarice se contraponha ao discurso meritocrático. Ela não é uma pessoa cega mais esforçada que outros, mas alguém que tem ciência de seus direitos e que, além de estratégias singulares de enfrentamento e superação de dificuldades no campo dos estudos, ela também busca justiça social para si para outras em sua mesma condição. Isso pode ser visualizado em outros dois trechos de informações, a seguir.

Clarice: Mas é isso gente, eu quis relatar, falar um pouco e desabafar porque realmente é algo muito triste e algo que infelizmente acontece, e eu fiquei chocada pois não esperava isso do CESPE, espero que melhore, primeiro eu havia dito que não me afetou, mas agora parando para pensar eu acho, são coisas que afetam sim a gente, e influem no resultado. (Mensagem disponibilizada pelo *WhatsApp* ao grupo Minha Grande Equipe).

Nesta mesma ocasião ela relatou ter consciência de que poderia recorrer judicialmente pelo constrangimento sofrido, e que, embora não fosse judicializar a questão, mandou um *e-mail* à instituição que organizou o concurso, relatando em detalhes todo o ocorrido, e reflexões sobre como atitudes como essas limitam o acesso da pessoa cega aos concursos públicos em iguais condições com todos os outros candidatos.

Este outro bloco de informações indica que Clarice, novamente, atua como sujeito não só na gerência de seus problemas imediatos, mas também no engajamento de lutas sociais pela transformação do pensamento da sociedade e inclusão social da pessoa cega. Estes trechos reforçam diferentes indicadores construídos ao longo deste trabalho construtivo-interpretativo que sugerem posicionamento de sujeito de Clarice em diferentes situações de vida, configuração subjetiva que emerge com certa frequência.

Ainda sobre o concurso, podemos problematizar algumas questões que atravessam tanto a subjetividade social do espaço de prova, quanto a subjetividade individual de Clarice. O ambiente onde se realiza este tipo de seleção, por si, constitui-se como um espaço tensionador, pois as ações que se configuram ali podem ser decisivas para aprovação, ou reprovação do candidato.

Por ocasião da preparação para os concursos, a estudante, em diversos momentos, mencionou desafios de um concurso deste porte, que incluem desde a preparação, até as estratégias de resolução da avaliação, e ela “encara o que vier”. Porém, ao falar especificamente sobre o último certame do qual participou, conta que se sentiu desrespeitada pela instituição organizadora do concurso, que não disponibilizou os recursos por ela solicitados, a prova em Braile e Ledores preparados, por exemplo.

Mas, apesar do desabafo, a tensão de Clarice diante do ocorrido teve outros desdobramentos, de modo que ela buscou a minha ajuda emocional para lidar com os sentimentos de desamparo e frustrações que a acometiam naquele momento. Nesse sentido, apesar da nossa proposição de posicionamento de sujeito de Clarice, ante as adversidades, o sofrimento emocional que a atravessa, este momento em particular traz à tona outra consideração de González Rey e Mitjans Martínez (2017) acerca da contradição de processos simbólicos-emocionais que constituem imbricadamente as configurações subjetivas; isto é, o expressar-se como sujeito “de um conflito não diminui a intensidade do sofrimento imediatamente, pelo contrário, pode agudizá-lo, mas é no caminho da opção que ele assume, abrindo novas vias de subjetivação, que esse sofrimento irá diminuir” (MITJANS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017, p. 53).

E de fato, após o encontro com o grupo pude identificar estratégias de Clarice para lidar com a angústia que a acometia. Nessa ocasião, tornou-se evidente o vínculo afetivo que o espaço de pesquisa favoreceu a nós duas. As nossas conversas sobre subjetividade, preconceito, deficiência, entre outras questões discutidas nesta pesquisa, parecem ter se desdobrado para Clarice como sentimento de que, talvez, eu pudesse compreender o problema que ela vivenciou

de um outro ponto de vista. Neste dia não tivemos atendimento de leitura, Clarice queria conversar sobre o ocorrido e desabafar sobre como se sentiu discriminada, humilhada diante de algumas falas bastante indiscretas das Ledoras do concurso, sobre sua condição como pessoa cega. Para mim, ela podia mostrar o seu lado frágil, a Clarice que tinha medo e, às vezes, se sentia sozinha e insegura

Clarice: Uma das Ledoras, durante sua pausa, ficava conversando na sala com a coordenadora, me senti desrespeitada, sabe. Ouvi ela dizer, acho que a candidata errou esta questão. O que elas estavam pensando, hein? Que eu não tinha como ser aprovada em um concurso daquele porte? Não era o momento nem o lugar de eu ter que provar minha capacidade para ninguém, como tenho que fazer na Universidade e em outros ambientes. [...] sabe que mal revisei a prova, me senti muito cansada e desanimada com toda esta situação.

Clarice: As Ledoras não tinham a mínima técnica para leitura, falavam a pontuação graficamente [ponto de interrogação] sem conseguir entonar, não conseguiam localizar os parágrafos. O trabalho de Ledor é complexo, e elas só perceberam quando começaram a ler, então ficaram nervosas, e eu tive que acalmá-las para não me prejudicar mais ainda. Aí eu lembrei daquele simulado que nós fizemos nas mesmas condições da prova, [suspiro profundo] tentei me acalmar também, mas pensava: só queria qualquer um dos meus Ledores comigo.

Clarice: A primeira Ledora falou assim – Você pode, por favor, escrever a frase chave no cartão resposta. Então eu disse – Olha, eu só escrevo em Braille, pois sou cega. Solicitei o recurso de Ledor/transcritor.

Clarice: Questionaram minha estratégia de resolução, elas diziam – você não está entendendo, né?!

Clarice – Então, gente, sobre Ledores de prova, chego antes para conversar e me acostumar com a voz do Ledor, tento criar um vínculo.

(Instrumento – Dinâmica Conversacional)

Este trecho de informação aponta uma questão importante que deve ser pontuada para ampliar nossa compreensão sobre o modo como Clarice se sentia naquela ocasião. As informações contidas no relato da estudante permitem o indicador de que *Clarice confere ao capacitismo, que se expressa como organização das relações interpessoais em determinados espaços sociais, um valor significativo que pode contribuir para sua instabilidade emocional*. A questão tem relação com o possível comportamento das duas profissionais, Ledora e coordenadora de sala, que claramente relacionaram-se a Clarice a partir da visão hierarquizada das relações interpessoais entre pessoas ditas “normais”, e a pessoa com deficiência. Na ocasião não houve ética de conduta e sequer o mínimo de respeito pela candidata. As duas funcionárias, ao conversarem entre si sobre o possível fraco desempenho da estudante por ser deficiente, desconsideraram características específicas da cegueira, que não impedia Clarice de ouvir o que estava sendo dito sobre ela. Não há como ignorar que aquele espaço de concurso, embora constituído a partir de respostas a marcos legais sobre a inclusão, não considerou e não preparou as pessoas que ali atuaram para práticas efetivamente inclusivas.

Retomando a nossa discussão sobre os vínculos afetivos e qualidade das relações, é possível, a partir da análise e construção interpretativa do trecho de informação, propor o indicador de que *Clarice compreende aspectos configuracionais constituintes da subjetividade social que atravessam os espaços relacionais onde atua, e até se posiciona sobre isso, como agora, ao considerar o que aconteceu durante a prova do concurso e como deveria se portar diante do grande grupo Ledores*. Ela reconhece que em determinados espaços se sente obrigada a se comportar como uma supermulher, alguém com capacidade infinita de superação.

Clarice: Não quero ser guerreira o tempo todo.

(Instrumento – Dinâmica Conversacional)

Clarice: Preciso sempre me antecipar[...] é cansativo.

Clarice: Eu carrego o estigma de destino trágico, de incapaz. É cansativo sempre ter que provar. (Instrumento – Leitura de poesia)

Esse aspecto configuracional da sua subjetividade, embora seja importante para sua trajetória no enfrentamento dos desafios impostos pela cegueira, também se constitui como tensionador, uma vez que demanda um gasto considerável de energia emocional. Por isso, talvez, ela tenha encontrado, na minha aproximação e em nossas conversas, um espaço dialógico onde poderia relaxar, chorar e mostrar toda sua fragilidade sem o medo de julgamento do outro social. Talvez, por isso mesmo, ela tenha deixado no modo privado do *WhatsApp* uma mensagem bem específica sobre a necessidade de termos, as duas, um momento a sós.

Clarice: Queria conversar com você, será que dá certo um atendimento hoje? [áudio *WhatsApp* particular].

Clarice: Agradeço os momentos de reflexão, nunca imaginei isso numa pesquisa...tá sendo uma cura a cada lágrima. (Instrumento – Leitura de poesia)

Clarice: Nossos atendimentos sempre me fazem bem, saio melhor do que eu cheguei. (Instrumento – Leitura de poesia)

Esse episódio me chama a atenção para a temática bastante discutida por González Rey e Mitjans Martínez (2017) sobre a qualidade das relações interpessoais. Ainda, sobre isso, a experiência de leitura proporcionada a Clarice pelo contato com seus Ledores, o conjunto de informações até aqui analisadas apontou que ela, qualitativamente, agrega valores singulares para cada uma das suas relações. Mais uma vez é possível reforçar e indicar que, mesmo tendo boa relação com todos os Ledores, os vínculos afetivos estabelecidos diferenciam-se de um para outro. Este contexto de leitura é caracterizado por uma teia complexa de produções subjetivas que se configuram para além de um facilitador ao acesso ao conteúdo formal de estudo, para organizar-se também como espaço de expressão emocional, de estreitamento de vínculos afetivos e de amizades. É possível, então, a partir da análise de configurações subjetivas expressas no

modo como cada relação entre Ledor e Clarice se organizam, compreender como a complexidade e, ao mesmo tempo, singularidade dos processos subjetivos orientam de forma diferenciada as relações que ela estabelece com cada um dos seus 10 Ledores. Isto é, embora todos tenham em comum o interesse em favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento de Clarice, cada Ledor cumpre uma função específica e diferenciada no campo emocional. Isto fica bem evidente com Cecília, Manuel e comigo, em que a qualidade das nossas relações com Clarice estão obviamente configuradas para além da relação de apenas Ledores, mas como amizade próxima e de apoio emocional.

Clarice: A situação que passei na prova foi bem difícil, em vários momentos pensei que quem deveria estar lendo para mim era o Manuel, você, a Cecília, ah! (Instrumento - Dinâmica Conversacional)

Clarice: Manuel está comigo há bastante tempo, ele foi assistir a apresentação do meu TCC. [...] Quando mostrei meus olhos após a primeira cirurgia, falei pra ele me dizer a verdade sobre a aparência. (Instrumento - Dinâmica Conversacional)

Clarice: Com Cecília, a conversa às vezes vai para outras dimensões. (Instrumento - Dinâmica Conversacional)

Esse bloco de informações sobre vínculos afetivos diferenciados com determinadas pessoas do grupo de Ledores de Clarice, neste caso eu, Cecília e Manuel, permite construir o indicador de *existência de um subgrupo dentro do grande grupo de voluntários*. Ou seja, há no campo inter-relacional desse subgrupo, micros subjetividades sociais constituído por processos subjetivos – sentidos subjetivos – que emergem para Clarice configurados como sentimento de confiança, cumplicidade e colaboração mútua com este pequeno grupo de Ledores.

Para González Rey (2004a, p. 4, 10), no sistema em que as relações humanas se organizam, as expressões emocionais ocupam um lugar de evidente importância. No espaço relacional, “o outro aparece como um momento de produção emocional da pessoa”, ou seja, são processos singulares de vivência das relações interpessoais. Singularidades que se expressam de pessoa para pessoa e, a partir do grande grupo, pequenos grupos que se organizam por afinidades. O outro social “é significativo no desenvolvimento da pessoa somente quando se converte em um sentido subjetivo, que está sempre associado à emocionalidade.” Por isso Clarice nomeia os Ledores com quem gostaria de compartilhar aquele momento.

Essa questão de vinculação afetiva não tem uma relação linear e objetiva com técnicas de leitura, como talvez alguns questionem. A subjetividade, como propõe González Rey e Mitjans Martínez (2017), não é gerada por uma única causa ou determinada como processo linear direto e causal. Neste caso específico sobre o concurso, a dificuldade de interação afetiva que Clarice teve com a Ledora, e a coordenadora da sala, não foi determinada pelo desconhecimento de

técnicas de leitura para cegos, embora isso também possa ter colaborado, mas traz, como já comentado acima, outros processos subjetivos que envolvem concepções prévias da Ledora sobre inclusão, deficiência, diagnóstico etc. A própria Clarice compreende isso e traz essa reflexão ao relatar uma outra experiência com Ledor desconhecido, mas com resultados positivos, bem diferentes do ocorrido.

Clarice relata uma experiência com um Ledor quando participou do vestibular da UnB. Na ocasião, segundo descreve, embora ela não conhecesse o Ledor, a forma como ele a tratou, mesmo antes de iniciar a prova, indicava que parecia ser uma pessoa sensível e realmente interessada em seu bem-estar. Sobre este Ledor ela tece o seguinte comentário:

Clarice: Esse dia da prova do vestibular foi complicado. Eu estava com muita dor por causa dos problemas no olho, e eu realmente queria desistir no meio da prova. Mas neste momento o Ledor parou a leitura, pediu que eu saísse um pouco, tomasse um pouco de ar, tomasse água para depois pensar sobre isso. Isso foi bom, que quando eu voltei, me sentia mais forte. Ele também disse que já estávamos no final, e que eu conseguiria. Isso foi muito bom. Eu terminei a prova e consegui entrar na Universidade de Brasília.

Clarice: Aí, um dia eu estava andando no ICC, e ouvi uma voz me chamando, identifiquei na hora! Era o Ledor do vestibular, [sorri] ele disse assim – Eu tinha certeza que iria te encontrar na UnB!! (Anotação no diário de campo).

Podemos reforçar este indicador de componente emocional como importante fator para o desenvolvimento de vínculos com desdobramentos que podem resultar em desenvolvimento subjetivo ante uma experiência ruim. Veja que no primeiro trecho de informações Clarice anuncia a vontade de desistir por sentir-se fraca física e emocionalmente naquele momento. A participação empática do Ledor na situação permitiu a Clarice gerar novos sentidos subjetivos que emergiram configurados como sentimento de que ela era capaz, e de superação. Veja que não foi o domínio de técnica de leitura, mas sentidos subjetivos e configurações subjetivas do Ledor na relação que estabelece com a pessoa cega, ou em sofrimento emocional, que o fez colocar em segundo plano a leitura da prova, para fornecer à Clarice o apoio emocional naquele momento. Outro fato relevante nessa situação é que Clarice subjetivou aquilo como expressão diferenciada daquele Ledor – algo sincero e por isso ela podia confiar em sua avaliação. Tanto é que, no trecho seguinte de informação, ela relata um encontro posterior com esse mesmo Ledor, evidenciando que ele não só a reconheceu, como mais uma vez demonstrou interesse em seu bem-estar.

Mitjans Martínez e González Rey (2017) que, ao discorrerem sobre o processo ensino-aprendizagem de pessoas com desenvolvimento atípico permitem propor que, a qualidade da relação estabelecida entre Ledor e estudante cego, quer seja em espaço de estudo, como é o caso

do Projeto Clube do Ledor, quer seja em espaços institucionais, como sala de aula ou concurso público, é aspecto fundamental para a constituição da subjetividade social destes espaços, subjetividade individual de cada pessoa que ali transita, e desenvolvimento subjetivo dos indivíduos que ali atuam. A qualidade das relações pode favorecer diferentes desdobramentos de uma experiência, como verificou-se no exemplo de Clarice. Tanto pode atuar como motivadora da pessoa, favorecendo a geração de sentidos subjetivos ligados ao enfrentamento de limitações trazidas pela ausência da visão, como podem favorecer processos subjetivos, como sentimento de incapacidade e dificuldade de enfrentar a situação adversa.

Assim, a disponibilidade do recurso do Ledor não pode garantir, *a priori*, que as informações serão de fato acessadas, pois há que se considerar processos subjetivos singulares neste contexto. Para Clarice, o espaço de leitura, seja com seus Ledores voluntários ou Ledores de prova para que favoreça o seu acesso ao conteúdo e as operações intelectuais, está imbricado ao modo como ela subjetiva a relação com estes Ledores, e vice-versa.

Considerar o aspecto da relação entre a pessoa cega e as pessoas que enxergam, no caso específico aqui tratado, Clarice e seu Ledores, a partir do caráter qualitativo das relações, possibilitou produzir visibilidades a singulares aspectos configuracionais que organizam, subjetivamente, o espaço do Projeto Clube do Ledor de Clarice. A constatação de subgrupos no interior do grupo macro, organizados a partir da aproximação pelas simpatias e vínculos afetivos, permitiu construir indicadores que apontam como a qualidade das relações com diferentes pessoas do grupo favorece processos subjetivos singulares que se inter-relacionam, entre outras coisas, como o acesso à informação e apreensão dos conteúdos pela estudante. Nessa perspectiva, Tacca (2019, p. 155) pondera que as relações interpessoais podem atuar como geradoras de processos subjetivos, organizando-se como processo de desenvolvimento subjetivo. Para a autora, o contínuo interagir entre indivíduos “brota de diferentes lugares e ressoam de forma incontrolável”, mas, no espaço da convivência humana, tem-se a possibilidade de compreendê-las e agir sobre a realidade, havendo a possibilidade de desenvolver vínculos que se apoiam em relações de confiança como suporte para desencadear diferentes trajetórias nos processos de experiência de leitura de Clarice.

Considerando os indicadores construídos, proponho aqui a *hipótese de imbricada e inextricável unidade entre qualidade das relações e o acesso às informações, e apreensão compreensiva dos conteúdos pela estudante. Nessa perspectiva, problematizo que não é o domínio da técnica de leitura que simplesmente organiza os campos de estudo de Clarice, mas sentidos subjetivos e configurações subjetivas de cada um dos Ledores, e da própria estudante,*

constituídos em outros espaços que atuam, amalgamadamente, no espaço Projeto Clube do Ledor, seu grupo, dando, esse espaço, uma subjetividade social singular. Ainda há nessa subjetividade social macro que caracteriza o grupo, micro subjetividades que organizam pequenos grupos também a partir da qualidade das relações. É isso que torna possível a Clarice maior proximidade com alguns membros que com outros, embora tenha vínculo afetivo com todos.

6.2.1 Foco de análise A – “Então, não tem esta história de quem está sentado ou quem está de pé, ou quem está ajudando” — A relação entre Cecília e Clarice como espaço favorecedor de acesso à informação e apreensão do conhecimento

Compreender configurações subjetivas a partir da relação estabelecida entre Clarice e Cecília demanda entender processos subjetivos expressos por elas, gerados em outros espaços sociais onde atuam, mas que, no espaço do Projeto Clube do Ledor de Clarice, se organizam como pontos de contato que favorecem o estreitamento de vínculos afetivos entre as duas.

É válido lembrar que a diferença de idade entre as duas também está atravessada por processos singulares temporais de vivências de suas histórias. Enquanto Cecília, como uma mulher madura, tem a experiência de ser mãe, e de ter fechado o seu ciclo no mercado de trabalho, já é aposentada, entre outros fatores, a jovem Clarice ainda ensaia os primeiros passos na vida adulta. Portanto, a temporalidade histórica, ou seja, a experiência em termos de longevidade, agrega singularidades bastante específicas na constituição das subjetividades individuais – sentidos subjetivos e configurações subjetivas – geradas ao longo da história de vida na relação com a cultura dos diferentes espaços sociais em que a pessoa participa (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017).

Nesse processo de subjetivação do vivido emergem, simultaneamente, passado e presente como produções subjetivas singulares que configuram Cecília, e que organizam a sua forma de atuar no espaço Ledor. Nesse sentido, as construções feitas em uma perspectiva de análise subjetiva não conduzem para a diferença de idade entre as duas, tão pouco pelas experiências de

vida como fatores determinantes. Mas, a partir da análise de como está configurada a relação entre estas duas mulheres, propor a atemporalidade no campo das relações interpessoais.

Desta forma, o trecho de informações a seguir permite visibilizar que Cecília, embora já aposentada, se percebe como uma pessoa ativa, capaz de novas aprendizagens e ao mesmo tempo, pela sua experiência de vida, igualmente capaz de ajudar outros, mesmo pessoas mais jovens, como é o caso de Clarice.

Cecília: Considero-me: capaz de aprender mais para melhorar meu trabalho.

Cecília: Acredito: que posso estar ajudando.

Cecília: Contribuo: lendo o que ela precisa estudar.

Cecília: Ler para alguém que não enxerga: é me fazer útil naquilo que tanto me dá prazer, que é a leitura.

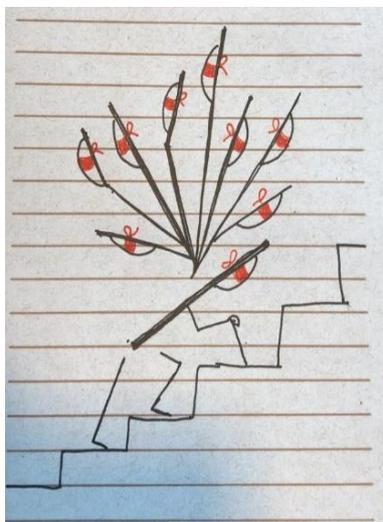
Cecília: Ajudar: é estar disponível, numa troca, eu também estou sendo ajudada, às vezes até mais, pois descobri um mundo de coisas das quais nem fazia ideia e isso me modificou. (Instrumento – Complemento de frases)

Nesses trechos é possível identificar seus valores e crenças, que configuram a forma como ela subjetiva a sua experiência de Ledora neste espaço relacional. Para Cecília, esta é uma experiência significativa, pois ela se vê neste espaço como alguém útil e capaz. O trabalho voluntário como Ledora favorece processos de subjetivação constituídos de sentimentos como o desejo de ajudar o próximo, a solidariedade, prazer na ação de ler, e como possibilidade de alcançar novos voos no campo da aprendizagem. Talvez seja exatamente esse o ponto comum entre as duas – a capacidade de enfrentar as adversidades e gerar processos subjetivos que se organizam como ressignificação de experiências e desenvolvimento subjetivo. Cecília enfrenta as possíveis limitações que a idade e a cultura impõem às mulheres mais velhas. Enquanto Clarice enfrenta as possíveis limitações que a ausência da visão, e a cultura que constitui a subjetividade social sobre deficiência e possibilidades desenvolvimentais da pessoa com deficiência, coloca para uma jovem que busca alcançar grandes objetivos na vida, como entrar por concurso público no Senado Federal.

Outro trecho de informação sobre Cecília agrega mais dado sobre como diferentes configurações subjetivas participam da sua subjetividade. Nos tratos com Clarice ela é uma pessoa empática, que se coloca no lugar do outro, buscando compreender sua dor. Neste trecho a Ledora elabora reflexão por meio de um registro no instrumento escrito, sobre um processo de dor física e emocional que Clarice estava enfrentando.

Cecília: Eu tentei colocar de uma forma simples, o momento que Clarice está passando de uma forma geral, não somente pelo aspecto da deficiência [embora utilize as vendas nos olhos], mas aqueles momentos que todos nós passamos de ficar tateando tentando entender o caminho, quando não enxergamos alternativas, e as pessoas que poderiam

nos ajudar e tornar mais leve nossa caminhada, às vezes acabam pesando mesmo sem querer porque elas também não conseguem ver.[...] Estamos todos juntos e ninguém caminha sozinho, né?! Clarice é uma pessoa muito forte, e está tomando consciência dessa representatividade social dela, com tantos conflitos que ela vem enfrentado, com entrevistas e *lives*, tudo isso tem tornado este papel dela mais consciente, porque ela é chamada, isso é especial, tudo isso tá ajudando-a a encontrar este caminho. (Instrumento - Dinâmica conversacional).



(Instrumento Notas Sobre Leituras – Cecília)

Cecília: Por mais que exercitemos a empatia, a dor não se divide, portanto, é uma passagem individual. Ao mesmo tempo em que ela ia me falando tudo o que estava acontecendo, eu ia me perguntando interiormente por que a dor está sempre nos rondando? Ela é responsável por nossas reflexões? (Instrumento - Notas sobre Leituras).

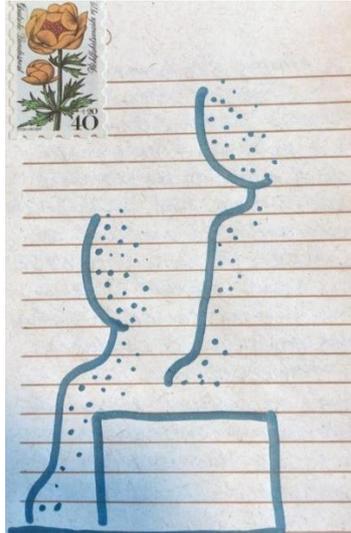
Tanto o desenho, como o trecho de informação, foram recursos que Cecília utilizou para me mostrar como ela se sentia afetivamente ligada a Clarice. É possível inferir grande força emocional como processo subjetivo. Ela não apenas se compadece da dor da amiga, mas subjetiva a experiência da colega com tal importância que isso a leva ao campo da motivação, do interesse empático de querer, sinceramente compreender, o que se passa com ela. Sentidos subjetivos que emergem configurados como o desejo de ajudar motivados pelo afeto. E dizer que a dimensão afetiva é a gênese de qualquer processo subjetivo, embora a subjetividade não se reduza, e nem seja determinado por esta, permite falar da afetividade como processo subjetivo que traz qualidade diferenciada à relação interpessoal. Desse modo, o estreitamento afetivo da relação entre Cecília e Clarice produz sentidos subjetivos e configurações subjetivas de caráter estritamente singular, embora a estudante também compartilhe afeto por parte dos outros Ledores.

Na análise do conjunto de informações podemos propor o indicador de que *o contato empático e sincero e, acima de tudo, emocionalmente, implicado entre Clarice e Cecília,*

representa para as duas um profundo estreitamento dos vínculos relacionais, tanto no contexto do estudo – a leitura – quanto no contexto de diálogos para além dos temas tratados em seus estudos. É comum durante estes encontros das duas, de forma espontânea, redirecionar as suas conversas para assuntos de cunho estritamente pessoal. Também é possível perceber que o contato entre as amigas se desdobra como sentimento de bem-estar e melhoria da autoestima de ambas: Cecília se vê valorizada em seu objetivo de ajudar a estudante, e Clarice se reconhece como alguém capaz pelos olhos de uma pessoa mais experiente e bem-sucedida socialmente, como Cecília.

A aproximação afetiva entre Clarice e Cecília já foi fonte de algumas dinâmicas conversacionais nesta pesquisa. Por exemplo, no instrumento “Notas sobre Leituras” ela faz muitas inferências sobre como se sente em relação ao trabalho voluntário como Ledora e, em relação, a amiga Clarice. Em conversas informais sobre estes registros, ela relata perceber que o adoecimento dos olhos da estudante, por se vincular à deficiência visual, ultrapassa a dor física e atinge emocionalmente Clarice. Nesses momentos, a sensibilidade, e talvez a experiência de Cecília como mãe, a faz intervir no processo, deslocando o foco do encontro pautado pelo peso do processo quase compulsivo de Clarice pelo estudo, para conversas mais leves e mais fluídas, como proposta de ajudar a amiga a relaxar um pouco. Essa construção-interpretativa pode ter visibilidade tanto no trecho que traz as inferências de Cecília, como em um de seus desenhos, onde tenta retratar a amizade das duas.

Cecília: Gosto de me expressar por desenhos também e como você me deu liberdade, eu vou abusar então [risos] e eu achei o material que você me deixou tão legal. E aí eu imaginei assim, os pontinhos é como esta construção da pessoa que pode ser tanto do virtual quanto do real, porque hoje estamos trabalhando virtualmente. Então, não necessariamente a pessoa precisa estar concreta, ali do seu lado, este retângulo pode ser tanto um livro quanto um computador, e a questão de quem ajuda quem, que eu procurei não deixar explícito, sabe?! Duas pessoas num espaço e as duas estão com o rosto voltado para a mesma coisa, que seria a leitura, né... então não tem esta história de quem está sentado ou quem está de pé, ou quem está ajudando. Os pontinhos são para falar dessa mistura que é o virtual. (Instrumento - Dinâmica conversacional).



(Instrumento Notas sobre leituras – Cecília)

Cecília: No encontro de hoje não fizemos leitura. Foi um momento de conversas, trocas de deixar acontecer. Tem dias que isso é necessário, é como se o tempo precisasse fluir, dispersar mesmo. É através da fala, ele, o tempo, vai se reconstruindo e se apresenta no final como percurso. Neste encontro Clarice mostrou para mim seu caminhar atual, seus novos caminhos na faculdade, e como educadora. (Instrumento - Notas sobre leituras).

Tanto o desenho em si, quanto a explicação que Cecília traz para o que registrou torna perceptível sua implicação emocional no processo de se relacionar com a amiga Clarice. Sobre a emoção, e o que ela representa para organização da qualidade das relações interpessoais entre indivíduos, González Rey (2004b) argumenta que se define como fenômeno configuracional aberto, impossível de ser reduzido, mas que o conjunto de emoções, quando associadas entre si,

[...] forma concreta de ação ou relacionamento, unido às emoções específicas que aparecem como produto intrínseco da expressão do indivíduo nesses espaços, levam ao surgimento de novas necessidades que caracterizarão aqueles espaços interativos, por meio das quais aparecerão novos tipos de emoção. (GONZÁLEZ REY, 2004b, p.86).

Isso possibilita pensar o indicador de que *a emocionalidade gerada por diferentes sentidos subjetivos e configurações subjetivas, no encontro entre Cecília e Clarice, se desdobram em novos processos subjetivos que emergem configurados como novos processos emocionais como empatia, amizade, cumplicidade e compartilhamento, agregando caráter configuracional singular a essa relação.* Desse modo, Clarice e Cecília, pelo compartilhamento das emoções, também formam um subgrupo no interior do grupo macro de Ledores de Clarice, ou outro grupo inserido no microgrupo.

Nesse sentido, proponho também o indicador de que, possivelmente *a motivação de Cecília neste trabalho de Ledora não é só o desejo de ajudar o próximo de alguma forma, contribuindo para minimizar as dificuldades produzidas pela cegueira em uma sociedade organizada para videntes, mas sentidos subjetivos e configurações subjetivas outras, constituídas na própria relação com Clarice, e para além da cegueira.*

Por exemplo, no instrumento “Complemento de frase” Cecília faz as seguintes completações para as provocações que o instrumento apresenta. Tais trechos permitem reforçar o indicador anterior de que, a relação entre Cecília e Clarice se organiza por sentidos subjetivos e configurações subjetivas, geradas na relação entre ambas.

Cecília: Leitura de estudo: é um processo de aprendizado dos textos de estudo para mim também. Eu fico feliz quando vejo que a Clarice já está dominando os assuntos/temas de estudo.

Cecília: O que acontece durante a leitura: uma troca, comunicação, interação, a gente ri quando erra e ri quando acerta, e é muito bom.

Cecília: Ao começar o atendimento de leitura. Eu procuro deixar espaço pra uma conversa inicial, onde ela conta algum acontecimento da semana, e eu também, embora às vezes me preocupe com as metas de estudo, que poderão não ser cumpridas.

Cecília: Os momentos informais: esses acontecem em quase todos os atendimentos, que são as conversas, eu penso que são necessários e naturais.

Cecília: Sinto a relação com minha atendida: onde eu fico à vontade com ela e percebo que ela também fica à vontade comigo, isto é, podemos dizer quando estamos cansadas, com fome, tristes ou chateadas com alguma coisa. (Instrumento – Complemento de frases)

Esse modo de Cecília se compreender na sua relação com Clarice tem desdobramentos para a forma como ela mesma se compreende na ação de ler para a estudante cega. Como proposto por Rossato e Mitjans Martínez (2013), diferentes processos subjetivos podem participar simultaneamente, constituindo uma integração de sentidos subjetivos direcionados a uma ação reflexiva e intencional do indivíduo, compondo novos grupos de configurações subjetivas motivacionais. Dessa perspectiva, como já considerado no indicador anterior, o modo como Cecília se vê organiza seu posicionamento ante as necessidades e dores de outro social com quem se relaciona, o que é favorecido pela geração de sentidos subjetivos que emergem configurados como motivadores para ações práticas, como o trabalho de voluntário Ledora.

Assim, sua ação como Ledora transcende à prática técnica de simplesmente ler para a estudante cega, favorecendo a emergência de processos simbólico emocionais que lhe permitem subjetivar a experiência como algo significativo para sua vida. Nesse caso, é possível sugerir o indicador de que *o trabalho dela, como Ledora, não beneficia apenas Clarice, mas à própria Cecília, que configura subjetivamente esta experiência como possibilidade de desenvolvimento pessoal.*

Cecília: Penso na leitura como: oportunizando experiências diferentes. A cada leitura, trazendo as palavras para o ar, para terem vida e se espalharem, é como descobrir um mundo diferente que se abre para a apreensão.

Cecília: Preciso: continuar estudando, aprendendo mais sobre realidades diferentes da minha, e preciso ler sempre.)

Cecília: Aprimoro-me: na minha própria comunicação com outras pessoas.

Cecília: Ainda vou: continuar estudando. (Instrumento – Complemento de frases)

O conjunto de informações analisadas evidenciam quão significativamente a leitura está configurada de maneira inseparável entre sua ação de ler e seu desenvolvimento pessoal, e a relação com a estudante. O momento de leitura compartilhado com Clarice também surge para Cecília como importante espaço relacional de trocas, acolhimento e estreitamento de laços afetivos.

Cecília: A interação com minha atendida: É sempre tranquila.

Cecília: Sinto a relação com minha atendida: onde eu fico à vontade com ela e percebo que ela também fica à vontade comigo, isto é, podemos dizer quando estamos cansadas, com fome, tristes ou chateadas com alguma coisa.

Cecília: Sou uma Ledora: atenciosa e procuro ler sem pressa, eu me esforço para pensar como ela recebe minha leitura [ouvindo e interpretando], se minha leitura está atendendo as necessidades dela. Eu valorizo os processos que ela precisa para realizar a interpretação. (Instrumento – Complemento de frases)

As expressões acima realçam o clima leve dos atendimentos realizados pela Ledora, que embora valorize questões técnicas como o aproveitamento do tempo, também se importa com aspectos relacionados à emocionalidade e aos fatos do cotidiano. A ênfase na repetição dos termos “à vontade” reforça que Cecília configura este espaço relacional como um momento de conforto e intimidade.

Assim, as emoções participam, embora não de forma determinista, na geração de processos subjetivos – sentidos subjetivos e configurações subjetivas – na qualidade das relações. Há na ação do indivíduo, neste caso em análise, Cecília, o imbricamento entre a emocionalidade que a une à amiga e o modo como participa como Ledora no Projeto Clube do Ledor do grupo de Clarice. Considerando os indicadores construo a hipótese de que a *ação de atuar como Ledora de Clarice não envolve apenas o domínio de algumas técnicas para tornar o conteúdo mais acessível, mas associa-se a outros sentidos subjetivos gerados na relação entre as duas, mesmo que deles participem sentidos subjetivos que são da relação direta com função de Ledor. As conversas entre Cecília e Clarice, o espaço dialógico, se organiza como subgrupo com uma subjetividade singular, que o diferencia da relação estabelecida pela estudante com outros Ledores.* Nesse sentido, pode-se compreender a emocionalidade como um processo complexo,

uma formação geradora de sentidos subjetivos presentes na ação de toda atividade humana (GONZÁLEZ REY, 2004b).

Os encontros da pesquisadora com o grupo de Ledores encerraram-se em abril de 2021. Mas o vínculo com Clarice permanece, e os nossos encontros para estudo, leitura e reflexões seguem. Assim, continuo fazendo parte da “Minha Grande Equipe”. A seguir, apresento a discussão da construção das informações.

6.3 Análise e discussão da informação

Neste tópico retomo o objetivo da pesquisa, que foi compreender produções subjetivas constituídas na inter-relação entre Ledores voluntários e a estudante cega, como proposta de gerar novas inteligibilidades sobre essa prática como suporte para o acesso aos conhecimentos específicos de preparação para concursos públicos para pessoas cegas. Volto aqui à analogia que desenvolvi durante o processo investigativo e de construção de informação, no qual uso a imagem de um colar de miçangas como ferramenta de pensamento que foi utilizado para tentar entender processos singulares de organização do espaço social de Ledores para cegos do Projeto Clube do Ledor e subjetividade individual, tanto da estudante participante da pesquisa, como de alguns dos seus Ledores na relação com a leitura neste espaço.

Assim, como um artesão que caprichosamente e, de modo singular, organiza em fio as miçangas para produzir uma joia única, que não só tenha valor utilitário, mas, também, carregue em seu conjunto características singulares que a identifiquem como obra de sua autoria, a construção interpretativa das informações permitiu identificar processos configuracionais singulares que constituem a subjetividade social, e individual, sobre a relação que essas pessoas produzem sobre a atividade, e as relações pesquisadas. Tais processos subjetivos individuais e grupais de modo recursivo, tensional, simultâneo e contraditório, quando orientados pelo fio condutor da unidade entre o simbólico e emocional, permitiu visibilidade compreensiva a configurações subjetivas constituídas pelas pessoas na relação com a leitura e a cegueira.

Transcender a vista do colar das miçangas, a objetividade visível no campo empírico, representou um difícil exercício de mudança de compreensão da realidade posta para a perspectiva de realidade subjetivada (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017), ou seja, possibilitou revelar o olhar para o embalo da dinâmica sutil que envolve os processos subjetivos na unidade entre história e cultura, social e individual, e interno e externo. Isso me

permitiu identificar e produzir inteligibilidade a produções subjetivas dos participantes da pesquisa, que pela coerência entre indicadores favoreceu a construção de hipóteses, dando caráter compreensivo sobre produções subjetivas constituídas nas relações interpessoais entre Ledores e a pessoa cega que participa do Projeto Ledor Para Cegos do CEEDV, da secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF).

Neste ponto destaco a emocionalidade como importante fator que organiza subjetivamente a qualidade das relações neste espaço. Durante o processo construtivo-interpretativo pude compreender, à luz do arcabouço teórico da Teoria da Subjetividade de González Rey, que o simbólico, quando em unidade com o emocional, cumpre importante papel em fortalecer o fio flexível, e em constante plasticidade, que é a subjetividade. É a maleabilidade e plasticidade subjetiva, quase sempre despercebida nos estudos sobre a relação entre cegos e videntes, que garante a sustentação das miçangas e a composição de um colar de produções subjetivas sociais, e individuais.

O aporte teórico da Teoria da Subjetividade de González Rey, da Epistemologia Qualitativa e da metodologia de pesquisa Construtivo-Interpretativa possibilitou, pela congruência e coerência entre indicadores e hipóteses, compreender que as produções subjetivas geradas no espaço de leitura do Projeto Ledor para Cegos não atendem a uma lógica preestabelecida ou determinada *a priori*. Apesar de este ser um recurso de acessibilidade utilizado por muitos cegos, a forma como o Projeto se organiza e se desenvolve tem aspectos singulares que configuram, de modo único, cada grupo de estudo. O nosso estudo apontou que esta singularidade subjetiva do espaço de leitura não é estática, mas tem caráter dinâmico e se organiza de diferentes formas e de modo imprevisível, e em constante tensionamento e recursividade, mas sempre favorecido pela qualidade das relações interpessoais das pessoas que atuam neste espaço.

Foi possível verificar que, como propõe González Rey e Mitjans Martínez (2017), a subjetividade tem caráter gerador, que embora tenha sua gênese na história e na cultura, não se reduz a elas e não é um fim em si mesma. Trata-se de uma complexa e imbricada rede de fenômenos em que atuam simultaneamente – crenças, valores, normas, concepções, conceitos e mitos sobre cegueira, aprendizagem, deficiência, inclusão, acessibilidade, voluntariado, religião, religiosidade, posicionamentos políticos, história de vida, modo de vida, criatividade e outros – participando todos em unidade amalgamada na constituição, e como constituintes, das subjetividades social e individual.

Ainda pode-se compreender que este complexo e articulado processo configuracional entre diferentes fenômenos se organizam simultaneamente de modo fluído e de diferentes formas: ora com produções subjetivas compartilhadas entre o grande e pequenos grupos, constituindo a subjetividade social do espaço Ledor para cegos pesquisado, ora como processos subjetivos singulares – a subjetividade individual de cada membro do grupo.

Nessa perspectiva, nesta dissertação, minha atenção se voltou inicialmente para a compreensão de aspectos da subjetividade individual da estudante cega, o que me permitiu compreender diferentes aspectos configuracionais gerados na cultura, e na sua história de vida, que a constituíam singularmente como pessoa com deficiência. O estudo apontou para a contradição como processo subjetivo gerado pela estudante na relação com a cegueira congênita, bem como nas formas complexamente singulares, como subjetivou/subjetiva a experiência de conviver com a ausência da visão em um mundo organizado para videntes. Ficou claro que a qualidade de relações interpessoais que ela constituiu ao longo de sua história de vida – família, professores, médicos, amigos e, neste momento da pesquisa, os Ledores, pessoas que compartilham valores e crenças sobre as potencialidades e possibilidades de superação pela estudante das limitações impostas pelo social –, favoreceram produções subjetivas que emergem configuradas como forte crença de que é uma pessoa capaz de enfrentar desafios.

O fato de estar se preparando, intensivamente, para pleitear uma vaga no serviço público de alto poder remunerativo permite propor que ela se posicione como sujeito no modo como gerencia sua vida. Também foi possível produzir inteligibilidade de que o posicionamento de sujeito da estudante emerge em diferentes momentos, como quando organiza seu espaço virtual de leitura, no modo como adota recursos próprios para definir as pessoas com quem quer manter um vínculo afetivo mais próximo, e até na sua indignação quando identifica que o preconceito de algumas pessoas a sua condição como cega podem prejudicá-la no alcance de seus objetivos.

É importante destacar, também, que a estudante não atribui o preconceito do outro social a sua condição de pessoa cega, mas à forma como cada pessoa individualmente se relaciona com a deficiência. Isso representa importante produção subjetiva singular que a retira da condição de vítima, visão comum do social sobre pessoas com deficiência, para colocá-la na condição de sujeito que busca, de modo criativo, parcerias de pessoas que podem auxiliá-la no processo de ensino-aprendizagem. Ela compreende que os seus Ledores estão atravessados por crenças e valores sobre deficiência e pessoas com deficiência, todavia ela utiliza o espaço de leitura para tensionar os seus Ledores de modo a que eles ressignifiquem pontos de vista. Um trabalho de formiguinha, mas que tem grande relevância para mudanças sociais sobre inclusão e

acessibilidade da pessoa com deficiência. A estudante acredita na potência de seus enfrentamentos, age promovendo a gerência sobre entraves, e atualmente reconhece sua representatividade social, e busca mudar o pensamento da sociedade contribuindo para a inclusão efetiva das pessoas cegas. Ao longo do processo construtivo-interpretativo diferentes indicadores sugerem que, posicionar-se como sujeito, é uma configuração subjetiva relativamente estável de sua subjetividade.

Todavia, como é característico da subjetividade, a contradição também está presente no modo como a estudante subjetiva sua condição de pessoa cega na relação com o social. Verificamos que subjetivamente ela também produz valores da cultura configurados na sociedade, como por exemplo, a estética física pautada na normalização. Ela entende que o aspecto “normal” dos seus olhos, com uso da prótese, atua como facilitador de aceitação pelo outro social, e de acessibilidade. Nesse sentido, ela é tensionada entre a consciência de que sua cegueira não representa uma deficiência, uma limitação, mas um jeito diferente de estar no mundo, e a necessidade de se adequar às exigências sociais da cultura da normalidade. Ser cego é, então, processo identitário subjetivado para a estudante, e não vivido como algo que a limita no mundo. E, também é usado, em alguns momentos por ela, como recurso que possivelmente lhe permite avaliar o grau de aceitabilidade social da sua condição de cega como a lesão aparente, como um tipo de medidor para graduar a qualidade das relações que quer constituir.

O espaço relacional de leitura construído pela estudante e seu grupo de Ledores orienta-se pela afetividade, como pode ser visualizado durante todos os focos de análise de informações no processo construtivo interpretativo. A subjetividade social deste contexto é marcada pela cumplicidade, aceitação das diferenças e reconhecimento das potencialidades das partes envolvidas no projeto. Ainda é possível pontuar, mais uma vez, que a qualidade das relações interpessoais constituídas ali transcende a finalidade principal deste espaço que é a leitura de estudo. O espaço social de leitura investigado está configurado assim, a partir do compartilhamento comum entre pessoas e grupos de produções subjetivas que emergem como sentimento de pertença, companheirismo, e no desejo de contribuir socialmente para inclusão de indivíduos com cegueira. Contudo, este grupo traz, individualmente, processos singulares de subjetivação que motiva cada integrante, de diferentes maneiras, a continuar atuando como Ledor voluntário. Nesse âmbito, são as subjetivações sobre o voluntariado, pois agregam múltiplas cores as miçangas deste colar. A construção interpretativa permitiu compreender que sentidos subjetivos relativamente estáveis, originados em valores culturais e crenças, constituídos nas

historicidades de cada um dos Ledores, configuram subjetivamente as diferentes motivações para o trabalho voluntário, dando o tom da singularidade para cada um.

A participação da voz atuando como favorecedora de produções subjetivas neste contexto foi evidenciada neste estudo, e do meu ponto de vista, representou um avanço na compreensão de produções subjetivas configuradas na relação entre cego e vidente, em especial neste momento pandêmico em que o contato físico, no caso do grupo investigado, se tornou impossível. Destarte, tanto o caráter gerador dos indivíduos, quanto a unidade entre os aspectos individual e social estabelecidos na Teoria da Subjetividade, nos permitiram abrir novas zonas de sentido na compreensão sobre o valor da emissão vocal como contexto de expressão subjetiva favorecedor de outras produções subjetivas, tanto para quem lê como para quem escuta, no atendimento do Ledor. A vocalidade dos Ledores permite a interação do cego com o texto lido. As especificidades sonoras contidas na voz do Ledor, mesmo intermediado por aparatos tecnológicos, favorecem à pessoa cega produções subjetivas que atuam como facilitadoras de acesso aos conteúdos e elaborações cognitivas, que se desdobram em acesso e apreensão compreensiva dos conhecimentos lidos.

A emocionalidade, como já comentado acima, também é aspecto importante no processo de vocalização e dialogicidade. Aqui ela atua como fio que perpassa as miçangas e favorece os processos singulares de subjetivação gerados na escuta da leitura de um Ledor. Nesse aspecto verificamos o tensionamento entre a cultura da tecnologia e o humano, entre a cultura e a necessidade humana da relação social como importante aspecto favorecedor do desenvolvimento subjetivo.

Os leitores de tela, recurso tecnológico de acessibilidade disponível aos cegos, e suas vozes sintetizadas, representam o que Flusser (2008) chama de “memórias universais”. Eles, apesar da eficiência, obedecem a uma lógica que se coaduna com uma forma de aprendizagem reprodutiva-memorística, logo, se encerram na transmissão da informação não possibilitando a postura ativa do estudante através do diálogo. Dessa forma, são limitados como recurso de acessibilidade para leitura de pessoas cegas na perspectiva de desenvolvimento subjetivo como proposto neste estudo, pela impossibilidade de interlocução entre Ledor e cego. O diálogo, como propõe González Rey e Mitjans Martínez (2017), é peça-chave para a constituição e o desenvolvimento da subjetividade humana. Tomando como premissa a aprendizagem transformadora e criativa como recurso subjetivo do humano, a construção interpretativa neste estudo defende a premissa de que a leitura, para cegos, deva ser favorecedora de constituição de processos subjetivos que propiciem o acesso e a apreensão compreensiva de informações, bem

como da produção de reflexões que, pelas trocas de experiências entre Ledor e ouvinte, possam se desdobrar em desenvolvimento subjetivo para as partes envolvidas (MADEIRA-COELHO, 2021, no prelo).

Assim, a construção interpretativa evidenciou que este espaço de leitura, dialógico, reúne condições que proporcionam a expressão da criatividade configurada na subjetividade da estudante na ação de aprender. Importante pontuar que a cegueira participa, configurada em seu processo de aprender em contexto cultural e histórico, como produção subjetiva gerada durante sua vida em diferentes zonas do tecido social que gestaram recursos singulares, como processos compensatórios no modo como se relaciona com a cegueira para o acesso à informação e aprendizagem.

A Teoria da Subjetividade permitiu-me pensar processos de subjetivação da pessoa cega para além da lesão e da limitação diagnóstica de deficiência, pois o estudo possibilitou inteligibilidade de que a cegueira não determina as produções subjetivas da estudante. O fato da ausência da visão estar configurada como parte constituinte da singularidade do indivíduo, não exclui que destes processos configuracionais também participam, em unidade complexa, a história da sociedade, a cultura, a história de vida da pessoa e a qualidade das relações que o indivíduo cego constituiu ao longo da vida. De modo que a subjetividade da pessoa cega não está balizada e determinada pela cegueira, mas por complexos processos configuracionais, tanto no âmbito social como individual que, em unidade inextricável, vão processualmente configurando e reconfigurando a subjetividade individual, permanentemente, ao longo da vida.

A pessoa cega, ao se relacionar com o mundo cultural, elabora seus próprios recursos de enfrentamento. Isso significa que, mesmo reconhecendo a existência de processos compensatórios de adaptação da pessoa cega ao mundo vidente, não é a lesão, e nem a deficiência, que orientam as formas como a pessoa vivenciará sua condição como cega, mas o imbricamento de processos subjetivos que constituem a subjetividade individual em unidade com o social.

A criatividade configurada na subjetividade da participante da pesquisa encontra, no atendimento de leitura dos Ledores, um ambiente fértil para ressignificação da ação de aprender como um processo que lhe permite autonomia e atitude ativa por meio do diálogo com os conteúdos, e com seus Ledores. Aspectos que se desdobram no estabelecimento de relações interpessoais, e marcam produções subjetivas singulares que emergem como o processo criativo de aprendizagem. A estudante que domina recursos vários de leitura, como aparatos tecnológicos e o Braille, escolhe estudar frequentemente com Ledores, pois o espaço constituído com seu

grupo de Ledores promove sua motivação para aprender e, também, o desenvolvimento da sua criatividade em movimento recursivo, constituindo a qualidade das relações estabelecidas ali.

O que marca este estudo é a compreensão da importância da qualidade das relações interpessoais que se constituem neste espaço de leitura, como favorecedoras da geração de sentidos subjetivos e emergência e reorganização processual de configurações subjetivas, mobilizando, talvez, elementos possibilitadores de desenvolvimento subjetivo.

“Uma boa relação afetiva é a base para ir além” (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017, p. 157). Tomando por aporte essa afirmação dos autores, proponho neste âmbito a unidade entre qualidade das relações e acesso à informação, bem como a apreensão compreensiva dos conteúdos como importante processo configuracional da subjetividade humana. Verificou-se no caso investigado que não é somente a técnica de leitura que qualifica o trabalho realizado neste espaço, e sim, as relações que se desenvolvem apoiadas no fio da emocionalidade que atravessa todas as miçangas deste colar de forma dinâmica.

Vale reforçar aqui a produção subjetiva configurada como posicionamento de sujeito da estudante em diferentes momentos do processo investigativo. Nesse caso, foi possível propor que posicionamento de sujeito emerge com certa frequência e em diferentes circunstâncias, como no exemplo marcante da situação em que a estudante viveu durante a realização de um concurso público. Ao se sentir prejudicada pela ausência do recurso solicitado e despreparo das Ledoras, apesar da tensão, aceitou o desafio como causa e pessoal e concluiu a prova. A postura adotada denota a emergência de processos subjetivos organizados como desejo de superar possíveis limitações que o espaço impõe à condição da pessoa cega. Assim como uma flor do deserto, forma como a estudante se identifica em uma poesia de sua autoria, ela subjetiva o momento de dificuldade como forma de subverter o normatizado, como uma flor do deserto que se mantém viva frente às intempéries do clima. Mais uma vez fica visível que o posicionamento de sujeito não se dá como processo compensatório da cegueira, mas como produção subjetiva singular que constitui a subjetividade da estudante.

Ainda, a expressão “de pouca água faz bom uso” se apresentou como bom exemplo para apontar a contradição que constitui a subjetividade e, também, mostrar que se posicionar como sujeito é exponencialmente diferente do “ser sujeito”, como propõem outras linhas teóricas. Neste estudo, verificamos que como a flor do deserto a estudante também é frágil, mesmo quando é forte e enfrenta as adversidades, ela sente a sede causada pela escassez de recursos. Assim, é verificável que o posicionamento de sujeito, em alguns momentos da vida, não a isenta de

sofrimento. Cabe ressaltar que, mesmo tal sofrimento sempre tem caráter singular da vivência da experiência e não determina o modo como a estudante organiza, e gere sua vida de pessoa cega.

Enfim, as reflexões suscitadas por esta pesquisa transcendem o espaço de leitura do grupo de Ledores do Projeto Clube do Ledor para cegos participantes da pesquisa. Ecoa, acredito, como proposta de atividade inclusiva em outros ambientes onde o trabalho do Ledor é necessário. Esta atuação ultrapassa a disposição do Ledor como agente voluntário, ou como um recurso de acessibilidade à leitura para pessoa cega. A construção-interpretativa possibilitou produzir visibilidade e inteligibilidade aos processos subjetivos grupais e individuais que compõem singular e configuracionalmente esse grupo de Ledores, atravessando este ambiente relacional e se desdobrando como imbricados processos configuracionais favorecedores de interação dialógica e dialética, que proporciona ganhos reais a todos os envolvidos.

Ainda trago como destaque o valor da qualidade das relações interpessoais como processo favorecedor de desenvolvimento subjetivo, e para o enfrentamento das possíveis dificuldades que uma pessoa cega vivência em sociedade configurada para atender especificamente a videntes. Em nosso enfoque, o Ledor voluntário contraria a lógica da sociedade capitalista em que está inserido, centralizando sua prática profissional a outros valores que não financeiros. O Ledor voluntário orienta sua ação ao estímulo do desenvolvimento humano, motivado por diferentes questões que emergem como processos subjetivos como religiosidade, posicionamento político, crenças pessoais etc. São produções subjetivas favorecedoras da geração de novos processos simbólico-emocionais que podem emergir configurados como mudanças subjetivas individuais, e sociais. Desse ponto de vista, a iniciativa do Projeto Clube do Ledor dá visibilidade a possibilidades que facilitem o acesso de pessoas cegas ao conhecimento, como a constituição profissional de Ledores.

Ainda, a pessoa cega não está determinada pela deficiência, mas produz singularmente a sua subjetividade na relação interpessoal que estabelece com diferentes pessoas nos diversos espaços de atuação e ao longo da vida – família, escola e sociedade. Isso dá o caráter singular e impossível de ser replicado às produções subjetivas do indivíduo para além da sua condição de pessoa cega.

Ressalto que este estudo não pretende esgotar as discussões sobre a temática, e sim, contribuir para a ampliação do debate. Entretanto, a pesquisa realizada abre nova zona de compreensão sobre a dinâmica relacional estabelecida entre Ledores e cegos, apontando para a qualidade das relações, da voz, da emocionalidade e da recepção singularizada como elementos que participam das produções subjetivas neste espaço. E, em destaque, indicam que a qualidade

das relações estabelecidas neste espaço estão para além de representações dominantes sobre voluntariado e deficiência: tem a ver como a implicação subjetiva que perpassa estas relações conjugando singularidades, histórias e produções culturais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“A subjetividade é o recurso que nos permite ir além da objetividade aparente que nos limita.”

González Rey

A trajetória percorrida para a realização deste trabalho se constituiu por um caminho de tensionamentos, possibilitando ressignificações e autoconhecimento. A pesquisa acadêmica na perspectiva da Teoria da Subjetividade apresentou-se para mim como um recurso desafiador de desenvolvimento pessoal. E muitos foram os desafios impostos pelo momento histórico em que se deu a pesquisa, contexto da pandemia de Covid-19 (2020/2021).

A pesquisa, inicialmente pensada para acontecer entre cabines, corredores, bancos, eventos e cantinhos de café, com a naturalidade que as leituras e conversas aconteciam no espaço do Projeto, precisou acontecer integralmente por meio de plataformas virtuais. O planejamento metodológico necessitou ser redesenhado, e este momento expôs a necessidade em acolher a incerteza constante, e a imprevisibilidade como parte deste novo planejamento metodológico. O contato com o *locus* da pesquisa se tornou atravessado, pois existiam demandas mais urgentes num contexto pandêmico.

Baseada na Epistemologia Qualitativa, a simultaneidade entre momento empírico e teórico acarretou episódios de tensão que demandaram o processo contínuo de construção interpretativa. Dar as mãos à Clarice e aos Ledores foi algo natural, proporcionado por um vínculo emocional construído por uma imersão profunda no cenário social da pesquisa, que também gerou sofrimento diante dos fatos ocorridos no decorrer da investigação, fatos estes relacionados tanto a processos investigados por este estudo, quanto produzidos pelo contexto histórico vivenciado.

Dessa forma, é importante pontuar que, concomitantemente a realização desta pesquisa, no Brasil existe um movimento de ataque aos direitos conquistados pela população. Desenvolve-se um projeto governamental regido por uma política de exclusão e desrespeito à vida e dignidade humana. Que apresenta a intenção clara de desconstrução do paradigma da Inclusão Escolar, por meio de tentativas legais e narrativas excludentes, visa o retrocesso ao modelo de segregação das pessoas com deficiência às escolas especiais. O contexto pandêmico agravou ainda mais os efeitos deste modelo de governo, e a desigualdade social cresce em larga escala e a luta por direitos essenciais inseriu-se na rotina dos brasileiros e brasileiras.

Este aspecto atravessou a pesquisa por meio de debates em meio às observações dos participantes, e pela dor emocional causada por aspectos como a perda de entes queridos,

isolamento social e adoecimentos. Diante disso, apresentou-se como outro desafio o estabelecimento do diálogo mediado por uma tela de computador, que insere a este espaço ruídos de uma comunicação entrelaçada por entraves tecnológicos, como a instabilidade das conexões de *internet*, travamentos, falhas de áudio e vídeo, entre outros. Pela característica deste tipo de produção teórica, e em função desta nova realidade, fui impulsionada a elaborar estratégias, como a entrega de instrumentos nas residências e uma carta manuscrita sobre a intencionalidade da investigação e, também, a implicação emocional dos participantes e pesquisadora nesta empreitada foi primordial na superação destes obstáculos, e no estabelecimento de um espaço dialógico que favoreceu a pesquisa.

Este estudo é parte de um momento de inovação inserida na Epistemologia Qualitativa e Metodologia Construtivo-Interpretativa. A utilização de plataformas virtuais e outros recursos comunicativos, como espaço social para pesquisa, do meu ponto de vista, ampliou as reflexões acerca de como pode se constituir o cenário social da pesquisa. Considerar o estabelecimento do diálogo neste âmbito é pensar nos desafios técnicos, mas também em possibilidades. No caso desta investigação, um aspecto relevante que certamente favoreceu a dialogicidade foi o contato mais íntimo proporcionado por todos os envolvidos estarem em suas residências, um ambiente seguro, e em horários confortáveis. Por meio de uma tela, nestes momentos percebemos o outro e, também, muitas vezes seu cotidiano, constituindo um tipo de presença diferente.

As reflexões suscitadas no decurso dos encontros favoreceram à estudante cega novas produções subjetivas. Ao início da pesquisa a estudante direcionava todo seu foco para o objetivo de ser aprovada em um concurso público, e após aproximadamente um ano de investigação, Clarice realizou projetos até então impensados por ela. Elaborou uma proposta que lhe possibilitou um emprego na área de acessibilidade e reabilitação para pessoas cegas, e criou um perfil em uma rede social para discutir recursos de inclusão para pessoas cegas. Possivelmente sentidos subjetivos emergiram gerando sentimentos da representatividade como mulher cega, mudanças subjetivas gestadas concomitantemente ao contexto desta pesquisa.

Rumo ao encerramento deste estudo, destaco seu valor heurístico. A Teoria da Subjetividade, que assume o caráter gerador das pessoas, e o aspecto uno entre o social e o individual permitiu à pesquisa abrir zonas de sentido na compreensão sobre o valor da vocalidade como espaço de expressão subjetiva favorecedora de produções subjetivas, tanto para o leitor cego quanto para o Ledor no atendimento de leitura. Essencialmente, durante a atividade de ler em voz alta, emergem integradas produções emocionais e simbólicas que podem captar quem escuta. Assim, o contexto do compartilhar a leitura em voz alta passa a evidenciar a unidade entre as produções subjetivas do Ledor, frente à leitura que está produzindo, com ordem social das

inter-relações humanas em contexto favorecedor de novas produções subjetivas para os que aí se encontram.

O Ledor neste espaço de leitura, embora não possua formação para realizar uma leitura técnica, está, de alguma forma, implicado em produções que podem possibilitar transformações e mudanças que, por sua vez, podem constituir-se como parte do desenvolvimento humano, pois podem propiciar mudanças subjetivas na constituição do estudante cego.

Cabe destacar, também, como o Projeto Clube do Ledor, que se constitui em um espaço educativo informal, não está apartado dos processos que ocorrem no campo educacional formal. Este atua como agente de suporte ao acesso à informação e aprendizagem, durante e após a escolarização dos estudantes com deficiência visual, contribuindo para o fortalecimento do paradigma da inclusão escolar e social, e também envolve a comunidade neste empreendimento. As reflexões suscitadas nesta investigação fornecem elementos para propor que este modo de conceber o atendimento de Ledores pode integrar políticas públicas que favoreçam a inclusão social das pessoas com deficiência visual.

Por fim, pontuo ainda ser imprescindível considerar a importância da produção de processos subjetivos para pensar projetos inclusivos em espaços formais, ou informais. Assim, o eco dessas reflexões alcança espaços como a escola. Pois esse espaço de diversidade também pode visar favorecimento do acesso aos conteúdos e à aprendizagem, por meio de produções subjetivas gestadas em dinâmicas relacionais de qualidade.

Agora que me vejo na incumbência de concluir este estudo, emocionalmente volto no tempo e recordo dos colares que confeccionava enquanto cursava minha graduação. Pensar nas variadas possibilidades daquelas composições não me permitia selar suas pontas e dar por encerrados aqueles colares. Eram para mim como brinquedos de criança, que ornavam meu pescoço, mas também me permitiam trocar suas miçangas, e incluir sementes que encontrava pelos caminhos que percorria.

Assim vejo este trabalho: o colar acolhedor da diversidade das miçangas que são as pessoas, as cores das vozes sustentadas pela flexibilidade do fio da emocionalidade, permitindo concluir, unindo suas pontas em um laço, para serem abertas a diferentes reflexões e contribuições, assim como também ornar o pescoço/trabalho de outros pesquisadores em novas composições. Voltar a perceber e juntar estas sementes, para trabalhá-las e compor um outro colar, faz parte de meus projetos futuros em um doutoramento, pois as sementes se renovam a cada estação e são levadas a novos lugares, embaladas nos ritmos particulares do vento.

REFERÊNCIAS

ABBERLEY, Paul. The limits of classical Social theory in the analysis and transformation of disablement (can this really be the end: to be stuck inside mobile with the Memphis blues again?) *In*: BARTON, L; OLIVER, M. **Disability Studies: past, presente and future**. Leeds: The Disability, Handicap & Society, 1997. v. 2, n. 1, p. 5-19.

ANACHE, Alexandra Ayach. Dimensão subjetiva da deficiência no processo de inclusão escolar. *In*: MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina; TACCA, Maria Carmem; PUENTES, Roberto Valdés (Org.). **Teoria da Subjetividade: discussões teóricas, metodológicas e implicações na prática profissional**. Campinas, SP: Alínea, 2020. p. 215-230.

AGUIRRE, Dário de Ávila. **As capacitações de ledores e transcritores para Inclusão e acesso em processos seletivos à Educação Superior: a percepção dos egressos**. 2019. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2019.

Disponível em:

<https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/bitstream/tede/2588/2/DariodeAvilaAguirreDissertacao2019.pdf>.

Acesso em: 10 fev. 2020.

ALENCAR, Bárbara Rebouças. **Ser-com no voluntariado: o cuidar na perspectiva da fenomenologia existencial**. 2015. 73 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2015.

BEHLAU, Mara; PONTES, Paulo; MORETI, Felipe (Org.). **Higiene vocal: cuidando da voz**. 5. ed. Rio de Janeiro: Revinter, 2001.

BERNARDES, Vitor Lino; MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. Cap. 3: Experiencias corporais, educação e desenvolvimento subjetivo. *In*: MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina *et al.* (Org.). **Subjetividade, aprendizagem e desenvolvimento: estudos de caso em foco**. Campinas, SP: Alínea, 2019. p. 59-84.

BORGES, Jorge Luis. **Siete noches**. México, D.F: Fondo de Cultura Económica, 1980.

BRAGA, Adriana Luísa Pinto. **Aluno e professor no contexto de aulas de canto: a voz e a emoção para além do dom e da técnica**. 2009. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2009. Disponível em:

https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/3770/1/2009_AdrianaLuisaPintoBraga.pdf. Acesso em: 05 set. 2020.

BRASIL. Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 dez. 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10098.htm. Acesso em: 21 jan. 2021.

BRASIL. Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, 07 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 25 jan. 2020.

BRASIL. Lei n.º 9.608, de 18 de fevereiro de 1998. Dispõe sobre o serviço voluntário e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 19 fev. 1998. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19608.htm. Acesso em: 20 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Protocolo de Manejo Clínico Coronavírus (Covid-19) na Atenção Primária**. Versão 8. Secretaria de Atenção Primária à Saúde (SAPS). Brasília, DF, abr. 2020. <https://www.cremeb.org.br/index.php/normas/protocolo-de-manejo-clinico-do-coronavirus-covid-19-na-atencao-primaria-a-saude-versao-8/>. Acesso em: 20 jul. 2020.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei n.º 3.513**, de 2019. Dispõe sobre a regulamentação do exercício profissional do Ledor e do Transcritor, e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, 2019. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/2207951>. Acesso em: 09 fev.2021.

CAGLIARI, Luiz Carlos. Prosódia: algumas funções dos suprasegmentos. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, n. 23, p. 137-151, jul./dez. 1992. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8636850>. Acesso em: 10 out. 2020.

CALDANA, Adriana Cristina Ferreira; FIGUEIREDO, Marco Antonio de Castro. O voluntariado em questão: a subjetividade permitida. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 28, p. 466-479, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/Qb9nRpxdkXRzNDvKkcf7LJ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 out. 2021.

CALVINO, Italo. **Se um viajante numa noite de inverno**. Tradução de Margarida Salomão. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

CANTÚ, Gustavo. **Lectura y subjetividade en el diagnóstico psicopedagógico**. Buenos Aires: Noveduc, 2011.

CANTÚ, Gustavo. A experiência de ler: teoria, clínica, pesquisa. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina; ÁLVAREZ, Patrícia (Org.). **O sujeito que aprende: diálogo entre a psicanálise e o enfoque histórico-cultural**. Brasília, DF: Liber Livro, 2014. cap. 5. p. 123-150.

CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger. **Historia de la lectura en el mundo occidental**. Madrid: Taurus Pensamiento, 1998.

COUTO, Mia. *O colar de missangas*. São Paulo: Companhia das Letras. 2004.

CORKER, Mairian; SHAKESPEARE, Tom. **Disability/Pos-tmodernity: embodying disability theory**. London: Continuum, 2002.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO SUBSECRETARIA DE EDUCAÇÃO PÚBLICA CENTRO DE ENSINO ESPECIAL DE DEFICIENTES VISUAIS – CEEDV (Brasília). **Projeto Político Pedagógico (PPP)**, Brasília, 2018. Disponível em: <http://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/07/PPP-CEEDV-CRE-PP-17set18.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2020.

DE OLIVEIRA, Everton Luiz; DENARI, Fátima Elisabeth. A dimensão da beleza física na concepção de pessoas com cegueira congênita. **Revista Educação Especial**, v. 32, p. 1-18, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/28535>. Acesso em: 20 jun. 2021.

DIAS, Eliane Maria; VIEIRA, Francileide Batista de Almeida. O processo de aprendizagem de pessoas cegas: um novo olhar para as estratégias utilizadas na leitura e escrita. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, RS, v. 30, n. 57, p.175-188, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/21890>. Acesso em 20 jan. 2020.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência?** São Paulo: Brasiliense, 2007. (Col. Primeiros Passos, 324).

DINIZ, Débora; BARBOSA, Livia; SANTOS, Wederson Rufino dos. Deficiência, direitos humanos e justiça. **Sur. Revista Internacional de Direitos Humanos**, São Paulo, v. 6, n. 11, p. 64-77, dez. 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-64452009000200004. Acesso em: 10 fev. 2020.

DISTRITO FEDERAL. Decreto n.º 40.520, de 14 de março de 2020. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do novo coronavírus, e dá outras providências. **DODF**, n. 29-B, seção 1, p. 1, 15 mar. 2020. Disponível em: http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/ed3d931f353d4503bd35b9b34fe747f2/Decreto_40520_14_03_2020.html. Acesso em: 10 jul. 2020.

FERREIRA, Ana Fátima; OLIVEIRA, Maria Isabel; PINTO, Mariane. Biblioteca Louis Braille: os olhos para aquele que não vê. **Revista Instituto Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 35, dez. 2006. Disponível em: <revista.ibr.gov.br/index.php/bc/article/view/481>. Acesso em: 12 jun. 2020.

FLUSSER, Vilém. **O universo das imagens técnicas: elogio da superficialidade**. São Paulo: Annablume; Imprensa da Universidade de Coimbra, 2008.

FLUSSER, Vilém. **Pós-história: vinte instantâneos e um modo de usar**. São Paulo: Annablume, 2011. (Col. Comunicações).

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GOFFMAN, Erving. Estigma: **Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

GONZÁLEZ REY, Fernando. O Sujeito, a subjetividade e o outro na dialética complexa do desenvolvimento humano. *In*: SIMÃO, Livia Martins; MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina (Org.). **O outro no desenvolvimento humano: diálogos para a pesquisa e a prática profissional em psicologia**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004a. Cap. 1. p. 1-27.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **Personalidade, saúde e modo de vida**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004b.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **Subjetividade e saúde**. São Paulo: Cortez, 2011.

GONZÁLEZ REY, Fernando. O que oculta o silêncio epistemológico da Psicologia? **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, São João Del-Rei-MG, v. 8, n. 1, jan./jun. 2013. Disponível em: https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/revistalapis/Volume8_n1/PPP_Art_2.pdf. Acesso em: 20 abr. 2020.

GONZÁLEZ REY, Fernando A imaginação como produção subjetiva: as ideias e os modelos da produção intelectual. *In*: MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina; ÁLVAREZ, Patrícia (Org.). **O sujeito que aprende: diálogo entre a psicanálise e o enfoque histórico-cultural**. Brasília: Liber Livro, 2014. Cap. 2. p. 35-61.

- GONZÁLEZ REY, Fernando. **Pesquisa qualitativa e subjetividade**: os processos de construção da informação. São Paulo: Cengage Learning, 2015.
- GONZÁLEZ REY, Fernando; MITJÁNS MARTINEZ, Albertina. **Subjetividade teoria, epistemologia e método**. Campinas, SP: Alínea, 2017.
- GOVERNO ESTADO SANTA CATARINA. **Lei n.º 16.598**, de 19 de janeiro de 2015. Dispõe sobre a adequação de provas aos portadores de deficiência visual nas situações que menciona. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/sc/lei-ordinaria-n-16598-2015-santa-catarina-dispoe-sobre-a-adequacao-de-condicoes-especiais-para-realizacao-de-provas-de-concursos-publicos-as-pessoas-com-deficiencia-visual-nas-situacoes-que-menciona>. Acesso em: 09 fev. 2021.
- HERRERA FLORES, Joaquin. Direitos humanos, interculturalidade e racionalidade da resistência. **Sequência: Estudos Jurídicos e Políticos. Revista do Curso de Pós-Graduação em Direito da UFSC**, Florianópolis, v. 23, n. 44, p. 9-29, 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/sequencia/article/view/15330/13921>. Acesso em: 10 out. 2020.
- KITTAY, Eva. **Loves's labor**: essays on women, equality, and dependency. New York: New York University Press, 1998.
- LARROSA, Jorge. Literatura experiência e formação. *In*: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos**: novos olhares na pesquisa em educação. Porto Alegre: Mediação, 1996. cap. 6. p. 133-161.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas-SP, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 04 mar. 2020.
- LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul-RS, v. 19, n. 2, p. 4-27, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2444/1898>. Acesso em: 31 mar. 2020.
- MADEIRA-COELHO, Cristina Massot. Desafios da formação docente: contribuições da Teoria da Subjetividade na perspectiva cultural-histórica. *In*: MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina; GONZÁLEZ REY, Fernando; PUENTES, Roberto Valdés (Org.). **Epistemologia Qualitativa e Teoria da Subjetividade**: discussões sobre educação e saúde. Uberlândia, MG: EDUFU, 2019. Parte II. p. 95-112.
- MADEIRA-COELHO, Cristina Massot. O diálogo como processo subjetivo: impactos na aprendizagem e desenvolvimento nas escolas. *In*: GOULART DM, MARTÍNEZ AM, ADAMS M. (eds) **Teoria da Subjetividade do Ponto de Vista Histórico-Cultural. Perspectives in Cultural-Historical Research**, (vol. 9). Springer, Cingapura, 2021. No prelo.
- MAIAKOVSKI, Vladimir. **Antologia poética**. 6. ed. Tradução de Emilio Carrera Guerra. São Paulo: Max Limonad, 1987.
- MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. São Paulo: Companhia da Letras, 2004.
- MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. Criatividade no trabalho pedagógico e criatividade na aprendizagem: uma relação necessária? *In*: TACCA, Carmem Maria Rosa (Org.) **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. Campinas, SP: Alínea, 2006. p. 69-94.
- MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. Aprendizagem criativa: uma aprendizagem diferente. *In*: MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina; SCOZ, Beatriz Judith Lima; CASTANHO, Marisa Irene

Siqueira (Org.). **Ensino e aprendizagem**: a subjetividade em foco. Brasília, DF: Liber, 2012. p. 85-109.

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. Epistemologia Qualitativa: dificuldades, equívocos e contribuições para outras formas de pesquisa qualitativa. *In*: MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina; GONZÁLEZ REY, Fernando; PUENTES, Roberto Valdés (Org.). **Epistemologia qualitativa e Teoria da Subjetividade**. Uberlândia: EDUFU, 2019. Parte I, p. 47-70.

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina; GONZALEZ REY, Fernando. **Psicologia, educação e aprendizagem escolar**: avançando na contribuição da leitura cultural-histórica. São Paulo: Cortez, 2017.

MORI, Valéria. Palestra *on-line* “Redes sociais, manipulações e possibilidades: contribuições da Teoria da Subjetividade”, 24 de novembro de 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=fm_t8UuTOTO. Acesso em: 24 de nov. 2020

MUNIZ, Luciana Soares; MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. **Aprendizagem criativa da leitura e da escrita e desenvolvimento**: princípios e estratégias do trabalho pedagógico. Curitiba: Appris, 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Atendimento diferenciado no Enem - 2012. Brasília: MEC/INEP, 2012. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/nota_tecnica/2012/atendimento_diferencia_do_enem_2012.pdf. Acesso em 15 maio 2020.

OLIVEIRA, Andressa Martins do Carmo de. Processos de desenvolvimento da subjetividade: Obutchénie. **Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, v. 3, n. 1, p. 180-204, 20 set. 2019. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/50596> Acesso em: 20 Jul. 2021.

OLIVEIRA, Carolina Torres. **Subjetividade social da sala de aula e criatividade na aprendizagem**. 2018. 234 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/33860> Acesso em: 15 Agosto 2021.

OLIVER, Michael; BARNES, Colin. **Social policy and disabled people**: from exclusion to Inclusion. London: Longman, 1998.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE/ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OPAS/OMS). **Folha Informativa sobre COVID-19 Doença causada pelo Novo Coronavírus. Principais informações**. Atualizada em 3 de Agosto de 2020. Disponível em: https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6101:covid19&Itemid=875. Acesso em: 04 ago. 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS-ONU, 2006. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Doc. A/61/611, Nova Iorque, 13 dez.

ORTEGA Y GASSETT, José. **La deshumanización del arte**. Madri: Revista de Occidente, 2014.

PARAÍBA. Lei n.º 11.083, de 05 de janeiro de 2018. Assegura às pessoas com deficiência visual a adequação de condições para realização de provas em concursos públicos. **Diário Oficial Estado da Paraíba**, Paraíba, n. 16. 531, 06 jan. 2018. Disponível em: <http://static.paraiba.pb.gov.br/2018/01/Diario-Oficial-06-01-2018.pdf>. Acesso em: 09 fev. 2021.

PROGRAMA DE VOLUNTÁRIOS DAS NAÇÕES UNIDAS (UNV). Disponível em: <https://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/operations/unv.html>. Acesso em: 09 set.2021

RAPOSO, Patrícia Neves; MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. A aprendizagem dos alunos com deficiência visual: reflexões a partir de uma pesquisa no ensino superior. *In: MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina; TACCA, Maria Carmen Villela Rosa (Org.). Possibilidades de aprendizagem: ações pedagógicas para alunos com dificuldade e deficiência*. Campinas, SP: Alínea, 2011. Cap. 9. p. 237-270.

ROSSATO, Maristela; MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. Desenvolvimento da subjetividade: análise de histórias de superação das dificuldades de aprendizagem. *Psicologia Escolar e Educacional [on-line]*, v. 17, n. 2, p. 289-298, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572013000200011>. Acesso em: 31 out. 2021.

SÁNCHEZ RÚBIO, David. Práxis instituinte, comum e multigarantias de direitos humanos. *Revista Direitos Humanos e Sociedade*, Criciúma-SC, v. 2, n. 1, 2019. Disponível em: <http://periodicos.unesc.net/dirhumanos/article/view/5558>. Acesso em: 10 out. 2020.

SANTOS, Geandra Cláudia Silva. Expressões da subjetividade social na experiência docente e a educação de alunas com deficiência: tessituras e implicações complexas. *In: MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina; TACCA, Maria Carmen Villela Rosa; PUENTES, Roberto Valdés (Org.). Teoria da subjetividade, discussões teóricas, metodológicas e implicações na prática profissional*. Campinas, SP: Alínea, 2020. p. 85-102.

SANTOS, Robenilson Nascimento dos. **Ser-sendo-cego-no-mundo-com**: descrição fenomenológica compreensiva-interpretativa sobre percepções e vivências cognitivas do ler, escrever, pesquisar e produzir conhecimento de intelectuais que não dispõem do sentido da visão. 2018. 168 f. Tese (Doutorado em Multi-Institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/29230/1/Tese%20de%20Doutorado%20-%20Robenilson%20Nascimento%20dos%20Santos.pdf>. Acesso em: 13 set. 2020.

SANTOS, Wederson. Deficiência como restrição de participação social: desafios para avaliação a partir da Lei Brasileira de Inclusão. *Ciência & Saúde Coletiva [on-line]*, v. 21, n. 10, p. 3007-3015, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/csc/v21n10/1413-8123-csc-21-10-3007.pdf>. Acesso em 21 set. 2020.

SARAMAGO, José. **Ensaio sobre a cegueira**: romance. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SCHITTINE, Denise. **Ler e escrever no escuro**: a literatura através da cegueira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. **Orientação Pedagógica para educação precoce**. Brasília, 2006.

SELAU, Bento; DAMIANI, Magda Floriana; COSTAS, Fabiane Adela Tonetto. Estudantes cegos na Educação Superior: o que fazer com os possíveis obstáculos? *Acta Scientiarum. Education*, Maringá-PR, v. 39, n. 4, p. 431-440, out./dez. 2017. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/28915/20593>. Acesso em: 10 out.2019.

SILVA, Luciene Maria da. Entre a voz e o texto: subjetividades nas leituras para cegos. *Leitura: Teoria & Prática*, Campinas-SP, v. 27, n. 52, p. 62-68. 2009. Disponível em: <https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/621/391>. Acesso em: 10 mar. 2020.

SIMÕES, Maria Cristina Dancham. Autonomia, formação, deficiência visual e leitores. **Journal of Research in Special Educational Needs** [on-line], v. 16, n. 1, p. 255-258, 2016. Disponível em: <https://nasenjournals.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/1471-3802.12146>. Acesso em: 10 out.2019.

SOUZA, Elias Caires de; TORRES, José Fernando Palatiño. A Teoria da Subjetividade e seus conceitos centrais. **Obutchénie – Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, v. 3, n. 1, p. 34-57, 19 set. 2019. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/50574>. Acesso em: 21 jul.2020.

SOUZA, Elias Caires de. **Tonalidades emocionais emergentes nas produções de sentidos subjetivos configuradoras da aprendizagem musical**. 2015. 224 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/19113/1/2015_EliasCairesdeSouza.pdf. Acesso em: 31 ago. 2020.

SOUZA, Washigton José; MEDEIROS, Jássio Pereira de. Trabalho voluntário: motivos para sua realização. **Revista de Ciências da Administração**, Florianópolis, v. 14, n. 33, p. 93-102, ago. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/adm/article/view/2175-8077.2012v14n33p93/22543>. Acesso em: 20 jul. 2020.

TACCA, Maria Carmen Villela Rosa. Estratégias pedagógicas: Conceituação e desdobramentos com o foco nas relações professor-aluno. In: _____. (Org.). **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. Campinas, SP: Alínea, 2014. p. 45-68.

TACCA, Maria Carmen Villela Rosa. As relações sociais como alicerce da aprendizagem e do desenvolvimento subjetivo: uma abordagem pela Teoria da Subjetividade. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina; GONZÁLEZ REY, Fernando; PUENTES, Roberto Valdés (Org.). **Epistemologia Qualitativa e Teoria da Subjetividade**. Uberlândia, MG: EDUFU, 2019. Parte II, p. 135-156.

WOOLF, Virginia. **O leitor comum**. Tradução de Luciana Viégas. Rio de Janeiro: Graphia, 2007.

VALLE, Lílian do. Espaço e tempo, distância e presença: conceitos para pensar a formação humana. In: REALLI, Aline M. de M. R.; MILL, Daniel (Org.). **Educação a Distância e tecnologias digitais: reflexões sobre sujeitos, saberes, contextos e processos**. São Carlos, SP: EDUFSCar, 2014. p. 104-113.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras Escogidas – Tomo V: Fundamentos de defectologia**. Madrid: Visor, 1997.

ZARDO, Sinara Pollom. A deficiência na perspectiva dos direitos humanos e da justiça social: contribuições para a organização de sistemas educacionais inclusivos. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 18., 2017, Brasília. **Anais do 18º Congresso Brasileiro de Sociologia, [anais]** Porto Alegre: Acontece Eventos, 2017. p. 1-16.

ZUMTHOR, Paul. **Introdução à poesia oral**. Tradução de Jerusa Pires Ferreira. São Paulo: Hucitec, 1997.

ZUMTHOR, Paul. **A letra e a voz: a “literatura” medieval**. Tradução: Amálio Pinheiro (Parte I) Jerusa Pires Ferreira (Parte II). São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

APÊNDICE

APÊNDICE A: INSTRUMENTO – COMPLEMENTO DE FRASES DAS LEDORAS

1. Considero-me
2. Acredito
3. Meu privilégio
4. Contribuo
5. Ler é
6. A leitura em voz alta
7. Ler para alguém que não enxerga
8. Penso na leitura como
9. Descrever uma imagem
10. A cegueira
11. Leitura de estudo
12. Um desafio
13. Emociona-me
14. Voluntariado
15. Sou uma ledora
16. A pessoa cega
17. O Direito a informação
18. O atendimento virtual
19. O que acontece durante a leitura
20. Aprendo quando
21. Agrada-me
22. Aprimoro-me
23. Preciso
24. Sinto falta
25. Quando minha atendida vai bem
26. Quando minha atendida erra
27. Sinto a relação com minha atendida
28. Ajudar
29. Quando estou no atendimento de leitura
30. A interação com minha atendida
31. Considero importante nestes momentos
32. Minha voz durante a leitura
33. Esta inter-relação
34. Minha função como ledora
35. Me agrada ler
36. Ao começar o atendimento de leitura
37. Ao terminar o atendimento de leitura
38. Seria mais fácil se
39. Na vida eu
40. Eu sonho
41. Daria tudo
42. Ainda vou
43. Uma lembrança
44. Uma palavra
45. Um gesto
46. Uma voz querida
47. Em todos os atendimentos
48. Os momentos informais

- 49. Os comentários
- 50. A Autonomia da atendida

APÊNDICE B: INSTRUMENTO – COMPLEMENTO DE FRASES DA ESTUDANTE CEGA

1. Considero-me
2. Acredito
3. Meu privilégio
4. Contribuo
5. Ler é
6. A leitura
7. Penso na leitura como
8. Quando o leitor descreve uma imagem
9. A cegueira
10. Leitura de estudo
11. Sou uma leitora quando
12. Um desafio
13. Emociona-me
14. Voluntariado
15. A pessoa cega
16. O direito a informação
17. O atendimento virtual
18. O que acontece durante a leitura
19. Aprendo quando
20. Agrada-me
21. Preciso
22. Quando eu erro
23. Sinto falta
24. Sinto a relação com minhas leitoras
25. Quando eu vou bem
26. Ajudar
27. Aprimoro-me.
28. Quando estou no atendimento de leitura
29. A interação com minhas leitoras
30. Considero importante nestes momentos
31. Ser Auxiliada
32. Minha autonomia
33. A voz dos leitores
34. Esta inter-relação
35. Meu papel no atendimento de leitura
36. Me agrada ler
37. Ao começar o atendimento de leitura
38. Ao terminar o atendimento de leitura
39. Seria mais fácil se
40. Na vida eu
41. Eu sonho
42. Daria tudo
43. Ainda vou
44. Uma lembrança
45. Uma palavra
46. Um gesto
47. Uma voz querida

48. .Em todos os atendimentos
49. .Os momentos informais
50. .Os comentários

ANEXO

ANEXO A: INSTRUMENTO – POESIA

Vista que pode ser tocada

Viviane dos Santos

Nascida em diferença e dificuldade
Sem casa, sem roupa, sem visão ou visibilidade
Sem nome, sem significado – sem vida, dizem eles
Mas o meu nome significa vida duas vezes

Mesma casa, mesmos amigos, mesma escola
Todas as mesmas regras dentro de uma só sacola
De repente os móveis mudaram de lugar
e mais nenhum espaço me era familiar

Lápis de cor, material escolar, todo um encanto
Crianças pintando azul e laranja enquanto
eu tinha uma grande máquina de Braille
cujo alto barulho fazia cabeças virarem

Eu tenho um profundo segredo a expor
Minha vida às vezes é um mar de dor
E ao mesmo tempo, sem explicação
recife de corais, ondas de renovação

Quando tudo parecia se desfazer em água e óleo
Quando perdi céu e nuvens, perdi meu chão sólido
Quando perdi o brilho do sol e perdi a luz do dia,
ganhei constelações na mais bela noite que já se vira

Ninguém percebeu a tristeza no meu sorriso
Minha cabeça girava do inferno ao paraíso
Mil e uma perguntas na tempestade afogando
minhas emoções bem no fundo do oceano

Posso nunca ter visto as cores do arco-íris, todas as sete
Mas a natureza que eu conheço quase ninguém conhece
A minha história é um conto estranho de queda e ascensão
Posso ter perdido os olhos, mas sempre tive as mãos

Gosto de pensar que o meu corpo antes era perfeito
Hoje percebo que sou perfeita agora do mesmo jeito
Hoje percebo que isso tem na própria perda a causa
Passei por tanta coisa que sinto que nada me falta

Eu fui levada a uma situação completamente escura
Ninguém pra me salvar, no toque nenhuma doçura

O frio daquela maca de gelo foi o mais difícil
sentir-me como que deitada em pedra de sacrifício

Adormeci sem saber o que aconteceria
Despertei sem saber o que a partir de agora viria
A mudança me deixou sem ideia do que fazer,
porque era parte de mim o que eu acabara de perder

A lacuna foi preenchida por esferas artificiais
Tantos passos sendo que eu não sabia os finais
A minha recuperação seria um grande desafio
O menor deslize poderia romper todo o fio

Disseram-me que eu estava bem, para não me preocupar
O primeiro sinal era minha aparência, que iria mudar
Ainda assim, eu me sentia como um velho computador
Lento, pesado e completamente perdido como buscador

Então eu cuidei, limpei, mediquei, dei-me um abraço
até não me sentir mais ferida ou como um fracasso
No fim, quanto mais você ama as próprias crises,
menos você sente repulsa das próprias cicatrizes

Hora de crescer, hora de ser perseguida
As responsabilidades venciam a corrida
Eu carregava o peso do mundo nas costas, sem ajuda
e as pessoas punham galhos na minha pilha de arruda

Logo o meu coração estava à beira do fim,
com o tique-taque do relógio, e do sino o trim-trim
Se eu queria mais e melhor, o trabalho seria corrente
Eu teria que escolher entre desistir e seguir em frente

Escolhi lutar com unhas e dentes pela minha felicidade
e esperar que isso me trouxesse a melhora de verdade
Meu cérebro corre maratonas, como um atleta
Eu vou saltando abismos até que a noite se completa

Muita gente acha que deficiência é incapacidade
Muita gente acha que ter pena é mostrar amizade
Dizem que eu ser feliz é um feito comocional,
porque os meus sonhos não condizem com o real

Muita gente acha que ser ajudado é ser dependente de um sintoma
Muita gente acha que é juiz da minha estadia numa frágil redoma
O resto acha que eu ser cega permite que eles sejam de forma crua,
por isso eles fingem não ver quando eu preciso passar na rua

Aonde quer que eu vá, ouço a trilha sonora de um mundo trágico
que não me deixa cantar, tocar, dançar ou ter direitos básicos

Na escola o conhecimento passava por mim de mãos atadas
Como uma regra de apartheid que nunca pode ser parada

Doente, inútil e anormal, assim fui chamada aos oito anos de idade
Isso – e não o fato de ser cega – é o que realmente que me abate
Mas eles dizem que eu sou pobrezinha, e não se acusa um coitado
Mas foram eles que me incriminaram, depois rasgaram o contrato

Minha mãe advogou por mim contra um tribunal difícil
Ela tentava me proteger do veredito do exílio
Veio o júri, recusei-me a fazer uma confissão falsa só por medo
Inocentes que não são vítimas são culpados, não tem meio-termo

A diversidade é um crime em um mundo de privilégios
Tudo o que eu não consigo encontrar, os outros recebem
Coisas que pra eles são pedrinhas baratas, pra mim são caros rochedos
É uma sociedade plana e quadrada contra os meus círculos em alto relevo

Se tudo não é possível, ao menos mais de um deveríamos ter
Braille em bibliotecas, ruas em que todos possamos correr
Às vezes parece que apesar de ser um só o sol que nos conserva,
vivemos em universos paralelos, mas só um deles ganha verba

Sim, é incrível que eu ainda floresça apesar de tudo
Sou uma flor no deserto, da água escassa fazendo bom uso
É por isso que roubam a minha chuva em nome da sua grama mais verde?
E acham que me elogiar em seguida justifica um comportamento desses?

Alguns secretamente esperam que o meu campo murche e suma
Mas outros me ajudariam até mesmo a irrigar uma duna
Passei noites demais chorando até cair no sono
pra deixar essas lágrimas secarem por abandono

Eu estou mais forte do que nunca, eu sou mais forte do que isso
Eu conto com pessoas fortes pra caminhar comigo
Elas só seguram a minha mão em toque consensual
e eu as ajudo a compreender como o diferente pode ser igual

Quando um terremoto abre um grande buraco no chão,
pode estar lhe dando uma oportunidade de exploração
Eu costumava achar que lacunas devem ser fechadas,
mas acho que lacunas expandem a vista que pode ser tocada

Eu sei que o que eu perdi me abriu um espaço direto
Na verdade, mais do que isso – pôs um fim ao teto
E agora eu posso voar mais alto do que esta casa,
chegar até as estrelas que iluminam a minha sala

A lua sorri para mim
As constelações de que eu falei estão aqui

As pedras no caminho são joias preciosas
Mas agora eu tenho asas, não preciso de rodas

Deixe o silêncio tocar, faça a dor parar
Aterrissando o avião, perdi a terra e o mar
Achei que o meu solo era infértil, mas eu estava apenas insegura
Ninguém me vê como humana: ou sou estrela, ou lado escuro da lua

Perder é uma arte, mas não é tão difícil carregar essa cruz
porque as esferas que eu perdi não eram a única fonte de luz
O sol ainda se levanta quando o céu é de um cinza fosco
E se eu tivesse que escolher, escolheria perder de novo

ANEXO B: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

Brasília, _____ de julho de 2020.

Prezado(a),

A Sr(a) está sendo convidado a participar como voluntária da pesquisa intitulada “DINÂMICA RELACIONAL LEDOR-ESTUDANTE CEGA: A SUBJETIVIDADE EM FOCO”, empreendida pela pesquisadora mestranda da Universidade de Brasília (UnB), Carolina Eckrich Canuto, sob a orientação da Professora Dr^a Cristina Massot Madeira Coelho.

A execução dar-se-á com a celebração de encontros cujos horários serão previamente acordados. A pesquisadora planeja utilizar instrumentos dialógicos como sistemas conversacionais e complemento de frases. Nas reuniões individuais o conteúdo será registrado em diários de campo ou gravado em áudio. É garantido o mais rigoroso sigilo por meio da omissão total de quaisquer informações que permitam identificá-la. Ressalta-se que os resultados da pesquisa em questão serão divulgados no meio acadêmico, podendo ser publicados posteriormente.

A participante será informado(a) previamente sobre qualquer alteração no procedimento que possa modificar sua vontade de participar da pesquisa. Cabe lembrar que o participante poderá desistir da participação na pesquisa a qualquer momento.

Em caso de dúvida, não hesite em contatar a orientadora responsável: Cristina M. Madeira-Coelho, professora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – UnB, por intermédio do e-mail: madeiracoelho@unb.br

Desde já, agradeço a sua colaboração

Carolina Eckrich Canuto

DECLARO QUE LI E ENTENDI ESTE TERMO DE CONSENTIMENTO E SOU VOLUNTÁRIO(A) A PARTICIPAR DO ESTUDO EM PAUTA.

Assinatura da responsável:
