



CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DE LINGUAGENS

MÁRCIO TORRES GOTIERRE LOPES

**Análise discursiva de narrativas de vida da pessoa com deficiência visual:
(re)configurações identitárias e projeção de imagens de si**

Belo Horizonte

2019

MÁRCIO TORRES GOTIERRE LOPES

**Análise discursiva de narrativas de vida da pessoa com deficiência visual:
(re)configurações identitárias e projeção de imagens de si**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Estudos de Linguagens do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG) como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Estudos de Linguagens.

Área de Concentração: Tecnologia e Processos Discursivos

Linha de Pesquisa: Discurso, Mídia e Tecnologia

Orientador: Profº Dr. Cláudio Humberto Lessa

Belo Horizonte

2019

L864a Lopes, Márcio Torres Gotierre.
Análise discursiva de narrativas da vida da pessoa com
deficiência visual : (re)configurações identiárias e projeção de
imagens de si / Márcio Torres Gotierre Lopes. – 2019.
199 f. : il.

Orientador: Cláudio Humberto Lessa

Dissertação (Mestrado) – Centro Federal de Educação
Tecnológica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em
Estudo de Linguagens, Belo Horizonte, 2019.

Bibliografia.

1. Deficiência visual. 2. Discurso - Narrativas pessoais. 3. Ethos.
I. Lessa, Cláudio Humberto. II. Título.

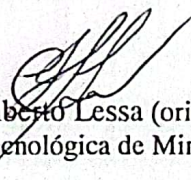
CDD: 401.41

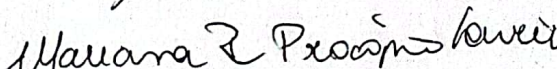


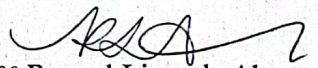
CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM ESTUDOS DE LINGUAGENS

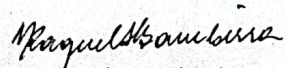
ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE APRESENTAÇÃO E DEFESA DE
DISSERTAÇÃO PARA OBTENÇÃO DO TÍTULO DE MESTRE EM
ESTUDOS DE LINGUAGENS.

No dia 26 de setembro de 2019, às 14:00 horas, na sala 333, no Campus I, av. Amazonas 5253, Nova Suíssa, Belo Horizonte – MG, reuniu-se a Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens-CEFET-MG, constituída pelos Membros: Prof. Dr. Cláudio Humberto Lessa (orientador), do CEFET-MG; Prof.^a Dr.^a Mariana Ramalho Procópio Xavier, da UFV; Prof.^a Dr.^a Raquel Lima de Abreu Aoki, da UFMG e Prof.^a Dr.^a Maria Raquel de Andrade Bambirra, do CEFET-MG, para examinar o trabalho do mestrando **MÁRCIO TORRES GOTIERRE LOPES**, sob o título “*ANÁLISE DISCURSIVA DE NARRATIVAS DE VIDA DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL: (re) configurações identitárias e projeção de imagens de si*”. O Prof. Dr. Cláudio Humberto Lessa, Presidente da sessão pública de apresentação e defesa de dissertação, declarou aberta a sessão, passando a palavra ao mestrando **MÁRCIO TORRES GOTIERRE LOPES**, para que expusesse sua Dissertação. Terminada a exposição, o Presidente passou a palavra aos membros da Banca Examinadora, que iniciaram a arguição. Terminada a arguição, retirou-se a Banca Examinadora para deliberação. De volta ao recinto, o Presidente deu conhecimento ao candidato de que sua Dissertação foi aprovada e, no prazo de 60 dias, deverá incluir as sugestões da Banca. Nada mais havendo a tratar, o Presidente declarou encerrada a sessão. Para constar, foi lavrada esta ata que será assinada pelo Presidente e demais membros da Banca Examinadora.


Prof. Cláudio Humberto Lessa (orientador), Dr.^a
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG)


Prof.^a Mariana Ramalho Procópio Xavier, Dr.^a
Universidade Federal de Viçosa (UFV)


Prof.^a Raquel Lima de Abreu Aoki, Dr.^a
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)


Prof.^a Maria Raquel de Andrade Bambirra, Dr.^a
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG)

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela permissão à minha jornada física e espiritual neste mundo cheio de mistérios, belezas, dilemas e aprendizados.

À minha família, obrigado por demonstrar a importância da honestidade, do trabalho, da ética e do respeito ao próximo. À minha mãe, Maria Celeste, a mulher mais determinada que conheço, por me ensinar a ser forte diante dos obstáculos. Ao meu pai, Celso, por demonstrar o caminho da retidão. Aos meus irmãos, Andreza e Michael, por tornar a minha experiência de vida uma viagem divertida e repleta de boas lembranças. Aos meus avós Arlate (vovó lelete), Manoel Torres e Manoel Lopes, que deixaram o mundo físico, obrigado pela educação dada aos meus pais e por todo o afeto. À minha querida avó Gina, obrigado pelas guloseimas recheadas de amor.

À minha esposa, Vanessa, agradeço a paciência, apoio, amizade, carinho e amor. A entrega não foi só minha, também foi sua. Só aceitei este desafio, pois a tenho como minha fortaleza, meu porto sempre seguro.

Ao meu orientador, professor Cláudio Humberto Lessa, pelos diálogos sempre inspiradores, que revela a sua sensibilidade e generosidade. Obrigado pela recepção respeitosa dos meus equívocos e pelo zelo com o qual conduziu o nosso trabalho. Acredito que a sua missão no mundo está sendo muito bem cumprida, pois tenho certeza que você nasceu para inspirar pessoas.

Aos participantes da pesquisa, obrigado pela participação e pelos momentos de ensinamentos. Sou muito grato a todos vocês.

Aos amigos e amigas do CEFET-MG, Erika, Ricardo, Letícia, Leila e Lyzaine, obrigado pelas conversas afetuosas e esclarecedoras. Certamente, tudo seria mais difícil sem vocês. À Lyzaine, minha conselheira em diversos momentos, agradeço pela amizade e pela disponibilidade incondicional.

Às professoras Maria Raquel Andrade Bambirra, Mariana Ramalho Procópio Xavier e Raquel Lima de Abreu Aoki que, atenciosamente, aceitaram o nosso convite para integrar a banca de defesa.

Aos pesquisadores do Narrar-se (CEFET-MG), obrigado pelas manhãs destinadas a reflexões e leituras enriquecedoras.

Ao CEFET-MG, pela oportunidade concedida ao desenvolvimento do nosso projeto de pesquisa e por todo suporte oferecido.

Aos professores e funcionários do POSLING, pelo apoio administrativo e acadêmico durante todas as etapas da pesquisa.

O sonho é ver as formas invisíveis da
distância imprecisa, e, com sensíveis
movimentos da esperança e da vontade,
buscar na linha fria do horizonte a árvore, a
praia, a flor, a ave, a fonte, os beijos
merecidos da verdade
(FERNANDO PESSOA)

RESUMO

No presente trabalho mergulhamos no espaço íntimo dos sentimentos e das memórias, pois a narrativa de vida (ou narrativa de si) não representa a simples materialização da fala, mas, além disso, é a modelação do mundo, do outro e de quem toma a palavra. Por isso, a proposta central da nossa investigação é compreender o processo de transposição do dizer ao discurso por meio das narrativas de vida da pessoa com deficiência visual. As narrativas de vida, a Teoria Semiolinguística, a dimensão argumentativa, o *ethos* e as facetas identitárias são os marcos conceituais e teóricos basilares deste estudo. Por meio de uma minuciosa reflexão, buscamos mostrar como as narrativas de si e as estratégias discursivas nelas mobilizadas permitem-nos observar a construção de uma moldura para as experiências vividas e a reconfiguração identitária dos sujeitos portadores de deficiência visual a partir do exame dos marcadores linguísticos enunciativos evidenciados nos relatos. Para responder a essa indagação, realizamos a aplicação de 4 entrevistas semi-estruturadas direcionadas a pessoas com deficiência visual, com idade entre 20 e 65 anos. Com média de no máximo (uma) 01 hora de duração, as entrevistas foram gravadas e transcritas para a elaboração das análises dos dados. A entrevista abarcou seis temas específicos em que os participantes foram convidados a refletir e dissertar: vida (infância, adolescência e fase adulta), relacionamentos (relações afetivas), trajetória escolar e profissional, inclusão e acessibilidade, políticas públicas e o contexto social, histórico e cultural das adversidades. A nossa hipótese vai ao encontro da premissa de que o deficiente visual, ao assumir a direção da sua voz, transpassaria para a esfera dos sentidos e poderia ser capaz de produzir, por meio de um sujeito enunciador constituído, um discurso que manifestaria um posicionamento contrário às cristalizações estereotípicas, criando, por fim, marcas identitárias de resistência e de reconfiguração da sua imagem. As análises sinalizam que, ao falar de si, o sujeito projeta imagens da mulher persistente, da pessoa qualificada, da pessoa persistente, da pessoa consciente dos seus direitos sociais e da pessoa hábil tecnologicamente, buscando, genericamente, reconstruir positivamente as identidades sociais da pessoa com deficiência visual que são, muitas vezes, cristalizadas como representações negativas.

Palavras-chave: Deficiência visual, discurso, narrativas de vida, *ethos*.

ABSTRACT

In the present work we immerse ourselves in the intimate space of feelings and memories, because the life narrative (self-narrative) does not represent the mere materialization of the speech, but, in addition, it's the modeling of the world, of the other and of who takes the floor. Therefore, the central proposal of our investigation is to understand the process of transposition of the saying to the discourse through the life narratives of the visually impaired person. Life narratives, Semiolinguistic Theory, argumentative dimension, ethos and identity facets are conceptual and theoretical frameworks, foundations of this study. Through a careful reflection, we seek to demonstrate how the narratives of themselves and the discursive strategies mobilized in them allow us to observe the construction of a framework for the lived experiences and the reconfiguration of the identity of the subjects with visual impairment from the examination of enunciative linguistic markers evidenced in the reports. To answer this question, we performed the application of four semi-structured interviews directed to people with visual impairment, aged between 20 and 65 years. With an average of at most (one) 01 hour of duration, the interviews were recorded and transcribed for the elaboration of the data analyzes. The interview covered six specific themes in which the interviewed were invited to reflect and talk about: life (childhood, adolescence and adulthood), relationships (affective relations), school and professional trajectory, inclusion and accessibility, public policies and the social context, historical and cultural of adversities. Our hypothesis meets the premise that the visual deficient, by assuming the direction of his voice, would pass through the sphere of the senses and could be able to produce, by means of a constituent enunciator subject, a discourse that would manifest an opposing position to stereotypical crystallizations, creating, finally, identity marks of resistance and reconfiguration of its image. The analyzes indicate that, when talking about himself, the subject projects images of a persistent woman, the qualified person, the persistent person, the person aware of their social rights and the person technologically skilled, generally seeking, to positively reconstruct the social identities of the visually impaired person that are, many times, crystallized as negative representations.

Keywords: Visual deficiency, discourse, life narratives, ethos.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1	- Representação do processo de semiotização do mundo.	98
FIGURA 2	- Representação do ato de linguagem e os dois circuitos.	101
FIGURA 3	- Eixos temáticos	145
FIGURA 4	- Projeções gerais de <i>ethé</i> nos relatos	146
FIGURA 5	- Projeções de <i>ethé</i> no eixo temático da infância	147
FIGURA 6	- Projeções de <i>ethé</i> no eixo temático da trajetória escolar	152
FIGURA 7	- Projeções de <i>ethé</i> no eixo temático do preconceito	160
FIGURA 8	- Projeções de <i>ethé</i> no eixo do interdiscurso médico-clínico	167
FIGURA 9	- Projeções híbridas de <i>ethé</i>	175

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	- Quadro comparativo dos métodos	77
Quadro 2	- Quadro dos Modos de Organização do Discurso.	114

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD	- Análise do Discurso
ADC	- Análise do Discurso Crítica
ADDC	- Análise do Discurso da Divulgação Científica
ADF	- Análise do Discurso Francesa
ABHO	- Associação Brasileira de História Oral
ACLB	- Associação de Cegos Louis Braille
CPDOC	- Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil
CERU	- Centro de Estudos Rurais e Urbanos
ENEM	- Exame Nacional do Ensino Médio
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
<i>OHP</i>	- <i>Oral History Program</i>
OMS	- Organização Mundial da Saúde
ONU	- Organização das Nações Unidas
PUC	- Pontifícia Universidade Católica
POSLIN	- Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos
QI	- Quociente de inteligência
TS	- Teoria Semiolingüística
UNICAMP	- Universidade Estadual de Campinas
UEL	- Universidade Estadual de Londrina
UFV	- Universidade Federal de Viçosa
UFMG	- Universidade Federal de Minas Gerais
USP	- Universidade de São Paulo

LISTA DE NOTAÇÕES

Normas para transcrição de entrevistas fundamentadas em Castilho (2010) e reconfiguradas a partir da realidade prática da pesquisa.

Ocorrências	Sinais	Exemplos
uso interrogativo	?	Que cor é essa blusa, essa calça?
Alongamento de vogal	:::	Hu:::um, quando eu era criança, era muito bom.
Pausa	...	... Ah, depois que eu perdi a visão lá na minha cidade (...)
Supressão de fala	(...)	(...) Isso marca muito para mim.
Supressão de palavra/regionalismos	{ }	Tudo, assim, quando eu vou comprar, a atendente que {tá} eu pergunto
Emprego do discurso direto	“ ”	“Vai, enfrenta. Vai, pega a linha aí de você”.
Emoções (risos, choro)	(())	Eu sempre tive a sensação de que as pessoas acham que o cego vive no universo paralelo como se

fosse um outro mundo, né? ((risos))

Recursos irônicos

[]

Tudo [muito bonzinho, bonzinho],
mas só de conversa.

Entonação

/ /

(..) tem muita criança que quando
descobre um ponto fraco da gente
eles mexem mesmo. /Nossa mãe!/

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
 CAPÍTULO 1 - DEFICIÊNCIA VISUAL: PRESSUPOSTOS, DIMENSÃO HISTÓRICA E DISPOSITIVOS LEGAIS	23
1.1 - Primeiras reflexões.	23
1.2 - Alguns conceitos norteadores sobre a deficiência visual.	26
1.2.1- Recursos ópticos, não ópticos e sistema Braille.	30
1.3 - Deficiência visual: uma breve tessitura histórica.	33
1.4 - Deficiência visual e a educação: apontamentos históricos.	38
1.5 - Dispositivos legais.	44
 CAPÍTULO 2 - DISPOSITIVOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	54
2.1 - Reflexões iniciais	54
2.2 - O campo empírico.	56
2.3 - O quadro teórico-metodológico.	59
2.4 - O procedimento em história oral.	66
2.4.1 - História oral e seus substratos: história oral de vida, história oral temática e tradição oral.	68
2.4.2 – A entrevista em história oral.	71
 CAPÍTULO 3 - NARRATIVAS DE VIDA: GÊNESE, PERSPECTIVAS HISTÓRICAS E TENSÕES ENTRE OBJETIVIDADE E SUBJETIVIDADE	75
3.1 - Organização do capítulo.	75
3.2 - A Escola de Chicago: um levante de novos experimentos.	76
3.3 - Os estudos brasileiros.	82
3.4 - Narrativa de vida (narrativa de si) sob a égide discursiva.	87
3.5 - O <i>espaço biográfico</i> : uma concepção contemporânea da expressão íntima.	90

CAPÍTULO 4 - A TEORIA SEMIOLINGUÍSTICA.	95
4.1 - Pressupostos teóricos.	95
4.2 - Os conceitos centrais da Semiologia.	104
4.2.3 - O discurso à luz da Semiologia.	104
4.2.4 - O contrato de comunicação.	105
4.2.5 - As estratégias discursivas.	110
4.2.6 - Os modos de organização do discurso.	112
4.2.6.1 - Modos de organização narrativa.	115
4.2.6.2 - Modos de organização argumentativa.	119
4.2.6.2.1 - Elementos argumentativos em narrativas de vida (narrativas de si).	122
4.2.6.3 - Modo de organização descritiva.	123
4.2.6.3.1 - Procedimento discursivo de identificação.	129
4.2.6.3.2 - Procedimento discursivo de localização e qualificação	130
4.2.6.4 - Modo de organização enunciativa.	132
4.2.6.4.1 - Comportamento alocutivo.	133
4.2.6.4.2 - Comportamento elocutivo.	135
4.2.6.4.3 - Comportamento delocutivo.	136
 CAPÍTULO 5 – O ETHOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL.	 137
5.1- A noção de <i>ethos</i> e as primeiras considerações.	137
5.2 - Análises gerais.	144
5.2.1 - A infância.	146
5.2.2 - Trajetória escolar (adversidades e conquistas).	152
5.2.3 - Preconceitos.	159
5.2.4 - Interdiscurso médico-clínico.	166
5.2.5 - <i>Ethos</i> da pessoa hábil tecnologicamente.	174
 CONCLUSÃO.	 179

REFERÊNCIAS.....185

APÊNDICES.....193

INTRODUÇÃO

As novas tecnologias e o fenômeno da convergência entre as mídias trazem uma profunda remodelação nos mecanismos de linguagens e gêneros existentes na atualidade. A informação e o processo de veiculação, antes reconhecidos por certa previsibilidade, hoje assumem uma dimensão ampliada na sua capacidade e velocidade de circulação em decorrência da diversidade de suportes e gêneros.

O novo horizonte midiático coloca a vida e as experiências como tematizações centrais. O discurso, segundo Charaudeau (2001), é o elemento que pode se instituir no interior da construção verbal, imagética e gestual. Por isso, a construção narrativa, cada vez mais presente nas campanhas políticas, no *reality show*, no jornalismo (impresso, virtual e televisivo) e, em tantas outras materialidades midiáticas, torna-se um importante procedimento discursivo na produção e circulação de sentidos.

O dimensionamento contemporâneo do discurso autobiográfico permite maior visibilidade da intimidade, colocando as narrativas de vida em um espaço privilegiado na temática das novas linguagens, conforme demonstra a reflexão de Leonor Arfuch:

Mas, na trama da cultura contemporânea, outras formas aparecem disputando o mesmo espaço: entrevistas, conversas, perfis, retratos, anedotários, testemunhos, histórias de vida, relatos de autoajuda, variantes do show – *talk show*, *reality show*... No horizonte midiático, a lógica informativa do “isso aconteceu”, aplicável a todo registro, fez da vida – e, consequentemente, da “própria” experiência um núcleo essencial de tematização. (ARFUCH, 2010, p. 15).

Se estamos¹ falando sobre intimidade, é pertinente dividir os nossos sentimentos com o nosso leitor ou nossa leitora e revelar a nossa inquietação sobre a perspectiva das diferenças na sociedade contemporânea. O que é ser diferente, muitas vezes, provoca aversão, repulsa, negação, preconceito² e violência.

¹ Adotei a 1ª pessoa do plural no processo de escrita, pois este trabalho não resulta simplesmente da relação entre o mestrando e o seu orientador. Para além disso, esta pesquisa é produto de múltiplas trocas de olhares e de um processo contínuo permeado pela interdiscursividade. Não sabemos dizer a quantas vozes este texto pertence, mas podemos aqui, resumidamente, dizer que todos os pesquisadores citados, os participantes entrevistados, os professores que ministraram as disciplinas dentro do programa, os mestrandos e doutorandos que apresentaram reflexões enriquecedoras e os colegas que participaram de descontraídos diálogos nos corredores do CEFET-MG são, de alguma maneira, vozes que se encontram inseridas neste trabalho.

² Preconceito é uma pré-concepção que uma pessoa tem em relação aos outros objetos do mundo (pessoas, culturas, civilizações, religiões etc).

As diferenças surgem como marcas fronteiriças, pois os indivíduos parecem ser alocados em espaços particulares de visibilidade e de invisibilidade. Na atualidade, nota-se a exacerbação da negação ao outro a partir de estruturas estereotípicas, da cultura e da sociabilidade que delimitam o mundo daqueles que são legitimados e daqueles que são esquecidos. Nesse sentido, pode-se dizer que a exacerbação das diferenças provoca a própria construção das indiferenças.

A reflexão sobre as diferenças e os seus desdobramentos nos permite pensar nas diversas questões de etnia, gênero, orientação sexual, classe social e limitações físicas, pois são temáticas que abarcam a discussão a respeito da exclusão, do esquecimento, da negação e do processo de aceitação social dos indivíduos.

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2010, realizou um Censo³ em que o resultado apontou que mais de 45,6 milhões de brasileiros declararam ter algum tipo de deficiência, o que corresponde a 23,9% da população brasileira. A pesquisa revelou ainda que existe uma ampla desigualdade entre as pessoas que possuem alguma forma de deficiência e aquelas que não possuem nenhuma limitação. A deficiência visual, segundo o órgão, atinge 18,8% da população. Em seguida, vêm as deficiências motora (7%), auditiva (5,1%) e mental ou intelectual (1,4%). Em números absolutos, existem mais de 6,5 milhões de pessoas com deficiência visual, sendo 582 mil cegas e 6 milhões com baixa visão⁴ no Brasil.

Os dados revelados pelo IBGE, no que diz respeito aos números expressivos de pessoas que são acometidas por algum tipo de deficiência visual, parece não refletir na implantação de políticas públicas e na própria visibilidade midiática. Se estamos falando da expansão da visibilidade e das múltiplas formas de exteriorizar a existência, não nos parece razoável verificar a ínfima abordagem sobre a temática da deficiência visual nos canais de informação.

Por isso, a nossa inquietação, a população representada pelos indicadores do IBGE, a pouca visibilidade alcançada pelas pessoas com deficiência visual nos meios de comunicação e o nosso percurso como pesquisadores no campo do discurso nos levou,

³ https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd_2010_religiao_deficiencia.pdf

⁴ A baixa visão ou visão subnormal é uma terminologia aplicada pelo Instituto Benjamin Constant. No dia 17 de setembro de 1854, o Instituto Benjamin Constant foi fundado pelo Imperador D. Pedro II, tendo sido denominado, inicialmente, de Imperial Instituto dos Meninos Cegos, iniciativa idealizada por José Álvares de Azevedo, patrono da educação dos cegos no Brasil, que estudou no Instituto Real dos Jovens Cegos, em Paris, e trouxe a ideia de criação da primeira escola orientada às pessoas cegas. O nome definitivo do instituto é uma homenagem ao terceiro diretor da instituição.

naturalmente, aos seguintes questionamentos: as narrativas de vida da pessoa com deficiência visual permitem-nos observar a construção de uma moldura para as experiências vividas? Possibilitam verificar a construção de imagens de si e de reconfiguração identitária dos sujeitos com deficiência visual a partir do exame dos marcadores linguísticos em seus relatos?

Para responder às indagações, definimos, como objetivos específicos da nossa investigação, a análise dos princípios e conceitos centrais da temática das narrativas de vida, inserindo-os no campo da Teoria Semiolingüística⁵; a identificação dos elementos estruturais do modo descritivo nos relatos; a compreensão dos índices de subjetividade e sociabilidade emergentes; as estratégias argumentativas utilizadas nas narrativas; a verificação de quais imagens de si são projetadas e, por fim, como são reconstruídas as identidades dos sujeitos.

Assim, apresentamos, como tema, as imagens de si e as reconfigurações identitárias em narrativas de vida das pessoas com deficiência visual através da imersão nas memórias, nas recordações e nos sentimentos íntimos, conforme ressalta Machado:

A narrativa – ou relato, ou história – de vida está ligada ao exercício da memória de quem a concebe. A memória de um ser humano é um universo onde diferentes vozes se conjugam, além da voz do ser que reflete sobre si e sobre sua existência. Essas vozes “falam” de acontecimentos pessoais, vividos pelo indivíduo em pauta mas também de acontecimentos coletivos dos quais o indivíduo participou de uma forma ou de outra. Essas informações armazenadas criam um pot-pourri de imaginários que vão se refletir nas palavras do ser-pensante, em ocasiões diversas, desde que ele convoque suas lembranças. (MACHADO, 2016a, p. 122)

Para nós, as narrativas de vida assumem dupla função: objeto científico de estudo e um poderoso instrumento de que nos apropriamos para tentar assegurar às pessoas com deficiência visual a oportunidade de contar ao mundo a sua própria história. Em síntese, é a especial oportunidade que temos de fazer circular a voz do esquecido, deixar emergir o discurso que se opõe aos discursos dominantes, olhar o diferente a partir de um horizonte inclusivo, mergulhar no espaço íntimo dos sentimentos e das memórias da pessoa com deficiência visual, porque a narrativa de vida (narrativa de si) não é o simples mecanismo de materialização da fala, mas, além disso, é a modelação do mundo, do outro e de quem toma a palavra.

⁵ A Semiolingüística apresenta-se como referencial teórico-metodológico e se constitui como uma metodologia interpretacional-representativa que parte da análise de signos sintoma para se investigar imaginários sociodiscursivos. Assim, o discurso seria sintomas de imaginários.

A relação entre os discursos dominantes e os discursos não dominantes nos remete à noção de hegemonia e contra-hegemonia. De acordo com o filósofo italiano Antônio Gramsci, a hegemonia encontra-se na posição de cunho político-ideológica e cultural de um grupo ou conjunto de determinados grupos sobre os outros. O contra-hegemônico, ainda na concepção de Gramsci (1999), por outro lado, exibe uma força contrária às diretrizes hegemônicas. Nesse sentido, a hegemonia e a contra-hegemonia são forças de oposição que, em determinado momento da história e sob circunstâncias contextuais, encontram-se em posicionamentos contrários.

É importante dizer que é no e pelo discurso que as lutas, contrariedades e embates das posições hegemônicas e contra-hegemônicas se estabelecem, pois todo dizer traz, intrinsecamente, ideologias e valores da coletividade. Por isso, a nossa pesquisa demonstra que o discurso produzido pela pessoa com deficiência visual, muitas vezes, opõe-se aos discursos de orientação dominante, cuja diretriz argumentativa propõe desconstruir os estereótipos⁶ circulantes socialmente.

Diante da escolha temática e dos objetivos determinados, estabelecemos os parâmetros teórico-metodológicos (*Capítulo 2*) de Bertaux (1997) e de Meihy e Holanda (2007) e colocamos essas perspectivas dentro de uma relação de interdisciplinaridade com a Teoria Semiociológica. A forma qualitativa (por meio de uma pesquisa bibliográfica) e também de maneira empírica ou prática é utilizada como elemento de sustentação do trabalho. Além disso, utilizamos a entrevista semi-estruturada aplicada a quatro pessoas com deficiência visual para motivá-las a construir as suas narrativas.

A partir de uma linha estrutural do trabalho nos dedicamos ao processo de escrita dos 5 capítulos componentes da dissertação, conforme descritos:

- 1) deficiência visual: pressupostos, dimensão histórica e dispositivos legais;
- 2) arcabouços teórico-metodológicos;
- 3) narrativas de vida: gênese, perspectivas históricas e tensões entre objetividade e subjetividade;
- 4) a Teoria Semiociológica;
- 5) o *ethos* da pessoa com deficiência visual.

⁶ Para Brito e Bona (2014), o estereótipo, segundo os parâmetros da psicologia social, é um mecanismo de diferenciação entre os grupos sociais. Nesse sentido, estereotipar outrem seria uma maneira de autoafirmação de si e de pertencimento a determinado grupo social.

No primeiro capítulo, refletimos sobre os conceitos, o desenvolvimento histórico e os marcos legais inerentes à deficiência visual. Discutir essas questões é fundamental, pois nos permite compreender como a pessoa com deficiência visual encena o seu dizer para produzir discursos capazes de reconstruir identidades sociais ancoradas em aspectos negativos e como os conceitos (termos, palavras, nomeações, localizações, qualificações etc) empregados contribuem para esses discursos de autoafirmação da pessoa com deficiência visual. Como falamos da legislação sobre a deficiência visual e dos discursos de inclusão construídos na enunciação, é pertinente destacar que todo o dizer de inserção social da pessoa com deficiência visual vai ao encontro dos ideais defendidos no artigo 5º da Constituição da República, conforme percebemos na redação abaixo:

Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade (...) (BRASIL, 1988, p. 2).

Assim, temos uma relação entre o ordenamento jurídico e o dizer. Isto é, a lei traz um fundamento para embasar a fala do sujeito comunicante sobre os seus direitos e o discurso confirma ou retifica os ideais de inclusão das pessoas com deficiência visual definidas na legislação. O *Capítulo 5*, destinado às análises, demonstra, mais detalhadamente, a relação entre a legislação e a encenação do dizer das pessoas com deficiência visual.

Este capítulo é o primeiro momento de imersão no campo da deficiência visual e funcionou, para nós, como uma espécie de iniciação. Por meio dele, aprendemos as terminologias, as palavras, as nomenclaturas técnicas e os jargões utilizados pelas pessoas com deficiência visual e também pelas pessoas sem deficiência visual que, de alguma maneira, estão inseridas no contexto da deficiência visual. Desta maneira, o primeiro texto refinou o nosso conhecimento vocabular sobre a deficiência visual e, conseqüentemente, proporcionou a melhor interpretação dos discursos produzidos nas narrativas.

No segundo capítulo, enfatizamos os conceitos relacionados à nossa metodologia e pontuamos como os recursos são empregados operacionalmente na pesquisa. Para tanto, discutimos as propostas teórico-metodológicas difundidas por Bertaux (1997) e Meihy e Holanda (2007). Vale destacar que esses teóricos são provenientes da sociologia e da história respectivamente, mas, como a

interdisciplinaridade é uma vocação inerente aos estudos do discurso, conforme defende Machado (2015a), dedicamos um momento para refletir sobre os pontos tangenciais que ligam as áreas científicas.

Para nós, trabalhar com narrativas de vida por meio de entrevistas é uma atividade árdua (já que precisamos construir e lapidar o *corpus*), mas, ao mesmo tempo, muito recompensadora. Ter a oportunidade de acessar os mais íntimos desejos, sentimentos, memórias e experiências de uma pessoa é, realmente, um privilégio e uma imensa responsabilidade, pois, em nosso caso, estamos lidando com pessoas muito fragilizadas.

O planejamento, a seleção dos equipamentos, o processo de revisão metodológica, as entrevistas, a transcrição e as análises são etapas que demandaram um grande esforço pessoal, tempo e rigor técnico, mas ofereceu a oportunidade singular de vivenciar uma experiência científica muito enriquecedora. Assim, concluímos que o nosso processo de escrita, no segundo capítulo, forneceu todos os elementos teóricos indispensáveis para as nossas atividades práticas.

No terceiro capítulo, fizemos uma reflexão estruturada sobre o método biográfico, a história de vida, a história oral e as narrativas de vida. A escola de Chicago, como vimos, é a instituição de referência no desenvolvimento histórico dos métodos elencados. Além disso, a noção de *espaço biográfico*, construção identitária e a relação entre subjetividade e objetividade tensionada nos relatos também são objetos de ponderações.

O estudo do método biográfico, da história de vida, da história oral, das narrativas de vida e da concepção de espaço biográfico possibilita a compreensão das áreas de ação dos métodos e traz maior clareza sobre o processo metodológico que utilizamos. Precisamos destacar os diálogos de Arfuch (2010) e Machado (2015a), pois as reflexões das pesquisadoras demonstram a contemporaneidade e a relevância científica existente nas narrativas de vida.

No quarto capítulo, discutimos os conceitos centrais da Teoria Semiolingüística desenvolvida por Charaudeau (2016), como o discurso, o contrato de comunicação, as estratégias discursivas e os modos de organização do discurso. Dentre esses conceitos, destacamos o modo descritivo como ferramenta imprescindível para as análises e, conseqüentemente, para a compreensão das imagens de si e das construções identitárias instituídas na enunciação.

Os recursos linguístico-discursivos do modo descritivo, conforme demonstrados mais especificamente nas análises do último capítulo, são elementos fundamentais na sustentação argumentativa dos relatos e nos permitem identificar os índices de subjetividade e de pertencimento sinalizados pelos enunciadores.

No quinto capítulo, por fim, dedicamos-nos à discussão sobre o *ethos* e as diversas imagens que a pessoa com deficiência visual projeta de si ao encenar o seu dizer em suas narrativas de vida. A partir de uma perspectiva geral, os relatos nos revelaram recorrências em relação aos temas da infância, trajetória escolar (adversidades e conquistas), preconceitos, direitos sociais e o atravessamento do interdiscurso médico-clínico, por isso, dentro de cada uma dessas temáticas, analisamos os *ethé* que foram projetados nas narrativas.

Desta maneira, a partir desses eixos temáticos, foi-nos possível apreender diversas construções de imagens de si: *ethos* da pessoa qualificada, *ethos* de mérito, *ethos* da pessoa consciente da sua limitação visual e o *ethos* da pessoa consciente dos seus direitos sociais. Após as recorrências temáticas e as imagens analisadas genericamente, apontamos as demais imagens criadas especificamente nos relatos.

Portanto, depois dessa breve síntese sobre as questões discutidas no trabalho, convidamos o nosso leitor ou nossa leitora a participar conosco desta experiência científica na qual nos dispusemos a participar, conforme demonstrada nas seções seguintes.

CAPÍTULO 1 - DEFICIÊNCIA VISUAL: PRESSUPOSTOS, DIMENSÃO HISTÓRICA E DISPOSITIVOS LEGAIS

1.1 - Primeiras reflexões

Neste capítulo, refletimos sobre alguns aspectos conceituais, culturais, históricos e normativos referentes ao universo da deficiência visual, ressaltando que a abordagem clínica não se insere em nosso quadro específico de investigação.

Inicialmente, apresentamos uma discussão sobre os principais conceitos relacionados ao universo da deficiência visual. Depois, realizamos uma reflexão a partir de uma dimensão sócio-histórica da deficiência visual, percorrendo marcos temporais específicos da Idade Clássica, da Idade Média, da Era Moderna e da Pós-Modernidade. Por fim, elencaremos os dispositivos legais que delimitam o ambiente de segurança jurídica das pessoas com deficiência visual.

O ato de linguagem, segundo Charaudeau (2016), consiste em uma encenação, uma *mise en scène*, em que o processo de tomada da palavra projeta-se em um universo cênico constituído por duas dimensões específicas: a externa e a interna. A primeira nos remete aos aspectos psicossociais do ato de linguagem: as identidades sociais, os estatutos e as finalidades dos sujeitos, e a segunda diz respeito à construção linguístico-discursiva do texto: as identidades discursivas dos protagonistas.

Assim, o discurso produzido pela pessoa com deficiência visual não pode ser estudado exclusivamente pela lógica da linguagem e nem tampouco pela perspectiva da língua, mas, ao contrário, pelos dois quadros simultaneamente. Em outras palavras, é a linguagem e os elementos exteriores a ela que sustentam a construção discursiva, conforme discutimos, minuciosamente, no *Capítulo 4*. Refletir sobre essas duas dimensões é importante, pois elas nos permitem compreender o processo de construção e reconfiguração identitária a partir das narrativas de vida da pessoa com deficiência visual.

O indivíduo, segundo Silva (2005), não possui somente uma identidade social, mas várias identidades existem nele. As identidades são complexas, heterogêneas, fragmentadas e são, constantemente, reconstruídas a partir da cultura e

das práticas discursivas. Para Charaudeau (2001), a identidade social é composta por dados psicossociais, dados biológicos e dados comportamentais do sujeito.

A identidade social, conforme explica Charaudeau (2001), confere legitimidade ao sujeito comunicante para assumir a palavra, destacando que a autoridade para dizer algo depende das regras que regem o mundo, da função ocupada pelo falante, do lugar de fala, dos papéis sociais exercidos e do reconhecimento dos membros integrantes da comunidade.

A partir da premissa de que a tomada da palavra depende do lugar de fala e da posição social ocupada pelo sujeito comunicante, podemos dizer que a identidade discursiva resulta da forma como o sujeito organiza a atividade enunciativa, da mobilização dos interdiscursos e dos imaginários sociodiscursivos e, por fim, dos aspectos que compõem a identidade social do falante. Por isso, Charaudeau (2001) fala que a identidade discursiva pode reforçar, apagar ou redirecionar a identidade social.

Como notamos ao longo deste capítulo, historicamente, foram construídas representações que associam traços negativos à identidade social da pessoa com deficiência visual, tais como pessoa incapaz, profissionalmente desqualificada e inapta ao trabalho. Contudo, as narrativas dos sujeitos participantes da pesquisa sinalizam a construção de uma identidade discursiva que visa projetar imagens da pessoa com deficiência visual constituídas por traços positivos, ou seja, capaz de estudar, de se locomover e de trabalhar.

Os sujeitos enunciadore, conforme observamos nos relatos, pinçam os estereótipos negativos componentes da identidade social da pessoa com deficiência visual circulantes no mundo e produzem, muitas vezes, um discurso de reconfiguração dessa identidade social desvalorizada.

Nesse raciocínio, podemos compreender cada momento da história como um marco temporal e volátil nos quais é possível observar, em muitos momentos, a construção de representações estereotipadas da pessoa com deficiência visual. Entretanto, é, também, possível observar que a compreensão social da deficiência visual tem a sua arquitetura modificada no curso da história. Os discursos dos indivíduos, dos meios midiáticos, dos grupos de representação e dos aparelhos governamentais contribuem para confirmar ou modificar esses estereótipos circulantes.

Além dessa matriz sócio-histórica e da constituição discursiva do sujeito, não podemos deixar de mencionar também os aspectos normativos que estabelecem

regras de convivência, regulam o funcionamento das instituições, mas, conforme veremos a seguir, de certa maneira, também contribuem para legitimação das construções estereotipadas da pessoa com deficiência visual em momentos determinados da história. Para ilustrar o que estamos evidenciando, vejamos o seguinte excerto de uma de nossas entrevistas:

- (1) Bom, tradicionalmente, desde a Idade Média ou antes disso a questão do deficiente foi se incutindo na sociedade. Prevaleceu ao longo de séculos e séculos a imagem da incapacidade do deficiente. Então o deficiente como pedinte e aí o deficiente explorando muito a voz, então, até hoje, você tem o estereótipo, por exemplo, do trabalho que prevaleceu, {né?} Então, quando pensa no deficiente, hoje, esses estereótipos não são só do trabalho, mas, do deficiente como pedinte ou do deficiente como parasita social, ele continua e ele não acompanhou as evoluções, as mudanças. Por exemplo, direto eu vou comprar em lojas e as pessoas ficam surpresas de me verem digitando a senha na maquininha com teclado. (Entrevistado 3, 33 anos, linhas 1335 a 1343).

Pode-se notar, no excerto anterior, a concepção estereotípica e como a dimensão histórica se relaciona com essas imagens circulantes na sociedade. O enunciador elabora o seu dizer em tom de denúncia⁷ e refuta historicamente o imaginário da incapacidade e da baixa qualificação atribuídos à pessoa com deficiência visual.

Antes de continuarmos, salientamos que a motivação principal desta pesquisa se deve à nossa crença de que as Ciências Sociais, bem como os Estudos da Linguagem, podem contribuir, sobremaneira, para dar visibilidade e oportunidade à pessoa com deficiência visual de assumir e produzir o seu dizer. O nosso intuito é, então, fazer com que o discurso da pessoa com deficiência visual se propague socialmente e o permita, conforme define Silva (2016), que a pessoa tenha capacidade não só de dizer, mas também de ouvir a própria voz, modificando, assim, conceitos, qualificações e nomeações que o estereotipam negativamente.

Portanto, para facilitar a compreensão dos tópicos seguintes, estabelecemos este elo de ligação entre a identidade discursiva, a identidade social, o processo histórico e os componentes jurídicos. A partir da próxima seção, convidamos, então, o leitor ou leitora a refletir conosco sobre alguns aspectos que se relacionam ao campo da deficiência visual.

⁷ Tom de denúncia é uma expressão utilizada por Lessa (2015) em suas análises sobre o processo de discursivização da memória.

1.2 - Alguns conceitos norteadores sobre a deficiência visual

O universo da deficiência visual é demarcado por uma série de concepções e terminologias específicas. Entender estes conceitos é essencial, porque possibilita um olhar humanizado e ético sobre a deficiência visual e, ainda, fortalece o caráter investigativo da nossa pesquisa. Em razão do espaço delimitado pelos objetivos do estudo, buscamos abarcar alguns pressupostos específicos com intuito de nortear o desenvolvimento das reflexões sem a pretensão de desenvolver um pensamento conclusivo sobre a rede de conceitos.

Essas reflexões são de capital importância para que nós, sujeitos pesquisadores, pudéssemos fundamentar nossos conhecimentos acerca de aspectos técnicos, científicos e sociais que determinam, de alguma forma, a existência dos sujeitos participantes desta investigação, acerca da maneira como o discurso científico, também, colabora para atribuir traços identitários a esses sujeitos, por exemplo, a partir dos conceitos, das nomeações e das qualificações que são dadas aos tipos de deficiência. Além disso, esse discurso pode nos ajudar a desconstruir ideias pré-concebidas, oriundas do senso comum acerca da deficiência visual.

O discurso científico ao qual nos referimos surge nos relatos produzidos pelos enunciadorees em diversos momentos. A nomenclatura de cunho médico-científico é compreendida nas análises exatamente na interface entre o conhecimento clínico (social) e a produção discursiva da pessoa com deficiência visual. Em síntese, as denominações técnicas sobre a deficiência visual nos permitem identificar traços identitários e imaginários desses sujeitos, conforme o excerto a seguir:

- (2) Só que a **retinose pigmentar**, à medida que a criança vai crescendo e desenvolvendo, a visão vai diminuindo e pode zeraar ou pode estabilizar e, naquilo que estabilizar, a pessoa fica enxergando pelo resto da vida. Eu não sou totalmente cega, eu enxergo vultos. (Participante 2, 57 anos, linhas 447 a 450).

É interessante observar a relação entre a terminologia médico-científica “**retinose pigmentar**”, conforme destacamos em negrito, e as marcas identitárias existentes na enunciação. A enunciadora, ao frisar, categoricamente, que a retinose pigmentar pode não comprometer totalmente a capacidade visual, parece sinalizar a tentativa de projetar uma imagem de si diferente daquela convencionada socialmente,

que, reiteradamente, considera todas as pessoas com deficiência visual como sujeitos que perderam totalmente a visão. Assim, a imagem projetada, na enunciação, de uma pessoa com deficiência visual que enxerga parcialmente reconfigura a concepção estereotipada de que todas as pessoas com comprometimento do campo visual não enxergam plenamente.

Foram fragmentos como esses que nos levaram à necessidade de refletir sobre alguns conceitos, tais como: a deficiência, a incapacidade, a invalidez, a deficiência visual, a cegueira, a baixa visão (visão subnormal), a acuidade visual, o campo visual, os recursos ópticos, os recursos não ópticos, o Braille, a punção e o sorobã.

Antes, porém, apresentamos, em linhas gerais, os tipos de deficiências existentes, conforme define a legislação brasileira, especialmente por meio do Decreto nº 5.296/2004: auditiva, visual, mental, física e múltipla. A categorização das deficiências no primeiro momento é importante, porque permite uma abordagem ainda mais especializada sobre os conceitos relacionados ao campo da deficiência visual.

A deficiência auditiva ocorre quando existe uma limitação parcial ou completa da capacidade humana de ouvir sons e diálogos em certas frequências. A deficiência visual é a limitação parcial ou total da aptidão de ver os objetos, cores ou pessoas em suas formas originais.

A deficiência física ou deficiência motora é caracterizada pelo comprometimento total ou parcial da mobilidade, da oralidade, da escrita e da coordenação motora do indivíduo. Diferente da deficiência mental, a deficiência física, com exceção de danos cerebrais severos, geralmente, não prejudica o desenvolvimento intelectual da pessoa.

A deficiência mental sofre releituras conceituais continuamente em razão da dificuldade de se delimitar, em alguns casos, um diagnóstico preciso do que é deficiência mental ou doença mental (transtorno psiquiátrico). Por isso, ainda que contestada por outras vertentes, consideramos a definição usada, durante anos, pela Organização Mundial da Saúde (OMS)⁸ expressada como sendo a diminuição significativa da capacidade intelectual do indivíduo, que pode ser confirmada a partir da mensuração do valor inferior a 70 do quociente de inteligência (QI) de uma pessoa.

⁸ Agência criada em 7 de abril de 1948 e subordinada à Organização das Nações Unidas (ONU). O propósito nuclear desse organismo internacional é assegurar a saúde pública eficaz a todas as nações do mundo.

Alguns posicionamentos alertam que a deficiência mental não pode ser avaliada somente pelo indicador de inteligência, pois existem outras evidências que a caracterizam como, por exemplo, o déficit de aprendizado e a dificuldade de socialização.

A deficiência múltipla, por sua vez, ainda de acordo com a legislação nacional, é a combinação de duas ou mais deficiências e pode ocorrer devido a diversos fatores. A pessoa com deficiência visual e deficiência auditiva, simultaneamente, insere-se no grupo da deficiência múltipla.

Nota-se que os tipos de deficiências e as terminologias que abarcam a deficiência visual são bem delimitados, mas podem receber diversas abordagens conceituais e, inclusive, podem sofrer reconfigurações.

Para confirmar essa premissa, recorremos a Sassaki (2003)⁹, especialmente quando o pesquisador chama a atenção para o fato de que a expressão “pessoa portadora de deficiência” deve ser substituída pelo termo “pessoa com deficiência” ou “pessoa com necessidades especiais”, de acordo com nova nomenclatura prevista na *Constituição da República* de 1988.

O uso do termo “pessoa com deficiência” substitui o entendimento de que o indivíduo acometido por alguma dificuldade física, auditiva, visual, mental ou múltipla é portador de determinada doença. A deficiência pode até ser compreendida como resultante de alguma enfermidade, mas deixa de ser sinônimo de patologia. A terminologia “pessoa com necessidades especiais”, por sua vez, assume um caráter universal, pois também pode se referir a outras pessoas em situação de vulnerabilidade social que precisam de atendimento especializado, conforme notamos na citação:

As pessoas com deficiência incluem aqueles que têm incapacidades duradouras físicas, mentais, intelectuais ou sensoriais, que em interação com várias barreiras podem impedir a sua plena e efetiva participação na sociedade em condições de igualdade com os outros. (ONU, 2007, p. 1).

Ancorados nos preceitos desse organismo internacional, compreendemos a visão, como algo que, em todos os estágios de desenvolvimento da civilização humana,

⁹ Assistente social, pesquisador, consultor de reabilitação e autor de inúmeras obras sobre a inclusão e acessibilidade na escola, na saúde, no mercado de trabalho, nos esportes, nas artes e no turismo. Os principais pontos de reflexão, além da temática da inclusão e da acessibilidade, recaem sobre a reestruturação física das cidades e a readequação das políticas públicas.

sempre foi considerada um sentido essencial para a plena vivência da cotidianidade. O processo de acometimento do aparelho visual traz uma profunda transformação na vida das pessoas e as obriga a recorrer a novas práticas na busca do desenvolvimento educacional, da inserção no mercado de trabalho, do entretenimento e da socialização.

Segundo a Fundação Dorina Nowill¹⁰, a deficiência visual é definida como a perda total ou parcial, congênita ou adquirida, da visão. O grau de comprometimento visual pode variar, o que determina dois núcleos particulares de deficiência: a cegueira ou baixa visão.

A cegueira, denominada tecnicamente como *amaurose*, indica a perda total da visão ou capacidade quase nula de enxergar, o que leva a pessoa a necessitar do Sistema Braille como mecanismo de leitura e escrita, podendo comprometer somente um olho ou os dois olhos e, ainda, evoluir de maneira precoce em algumas horas, de maneira relativamente rápida em alguns dias ou no decorrer dos anos.

A baixa visão ou visão subnormal implica o comprometimento parcial da acuidade visual ou campo visual, mesmo após tratamento clínico ou cirúrgico ou, ainda, por óculos de correção. A visão subnormal, na concepção de Martín¹¹ e Ramírez (2003), não permite uma vida escolar e profissional convencional, pois as pessoas com baixa visão somente são capazes de ler textos impressos ampliados ou através de mecanismos ópticos específicos. Por isso, é necessário usar recursos técnicos especiais como, por exemplo, instrumentos de ampliação óptica, aparelhos informatizados e também o sistema Braille.

Segundo Mazini (1994), citado por Silva¹² (2004, p. 18), “tradicionalmente, a classificação tem sido feita a partir da acuidade visual, sendo cego aquele que dispõe de 20/200 de visão, no melhor olho, após a correção” e é considerada baixa visão

¹⁰ A fundação Dorina Nowill foi criada há mais de 70 anos e se dedica à inclusão social de pessoas com deficiência visual, produz e distribui gratuitamente livros e revistas em Braille, desenvolve cursos, capacitações e consultorias especializadas na área da educação especial.

¹¹ Manuel Bueno Martín é professor de EGB (Educação Geral Básica), especialista em Pedagogia Terapêutica, fonoaudiólogo do Centro de Apoio à Integração de Deficientes Visuais de Málaga (Espanha).

¹² Possui graduação em Filosofia pela Universidade Federal da Bahia - UFBA, mestrado em Educação pela Universidade Federal da Bahia - UFBA e doutorado em Educação: História Política e Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP. É professora titular da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), atuando na graduação e no Programa de Pós- Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEDUC), desde 2005, orientando no mestrado e doutorado. Tem experiência na área de Educação e pesquisa, principalmente os seguintes temas: filosofia e educação, educação inclusiva e preconceito.

“aquele que dispõe de 20/70 de visão nas mesmas condições”. Em relação à cegueira, por exemplo, o que se quer dizer é que a pessoa é considerada cega quando enxerga a 20 pés algum objeto que uma pessoa com visão normal enxergaria a uma distância de 200 pés, ou seja, aproximadamente 60 metros.

A acuidade visual, conforme define a Sociedade Brasileira de Visão Subnormal, diz respeito a tudo aquilo que se visualiza a determinada distância. Muito comum em consultórios oftalmológicos, a mensuração da acuidade visual pode ser realizada através de letras ou objetos de tamanhos diferentes que são posicionados ou projetados a uma distância dos olhos.

O campo visual, ainda de acordo com a Sociedade de Visão Subnormal, é toda a área frontal e periférica alcançada pela visão. Quando olhamos para um determinado ponto e fixamos a visão, em uma linha reta paralela ao solo, toda a área vista para frente, para as laterais direita e esquerda, para cima e para baixo é considerada o campo visual.

Além das definições sobre o processo de acometimento da visão, é importante conhecer a denominação de recursos ópticos, não ópticos e do sistema Braille. Os elementos ópticos e não ópticos são empregados de maneira auxiliar no exercício da leitura e da escrita da pessoa com baixa visão, e o Braille como dispositivo de escrita e leitura da pessoa cega e com visão subnormal, o que nos permite pensar sobre esses elementos pedagógicos como instrumentos de cidadania e transformação social.

1.2.1 - Recursos ópticos, não ópticos e sistema Braille

Em relação aos recursos disponíveis às pessoas com baixa visão ou visão subnormal, Fortes¹³ (2005, p. 99) afirma que existem os materiais “ópticos” e “não

¹³ Possui graduação em Letras pela Universidade Potiguar (1998), graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2002), mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2005) e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2017). Atualmente é professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte e coordenadora do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educativas Específicas (NAPNE) do campus Natal-Central. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Tópicos Específicos de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: inclusão, educação especial, deficiência visual e formação docente

ópticos”. Os primeiros instrumentos, de acordo com o pesquisador, são utilizados para ampliar a imagem dos objetos e possibilitar melhor acuidade visual como, por exemplo, microscópios, lupas e teléscopos.

Os recursos não ópticos¹⁴, como a prancha inclinada, o controle da iluminação, os marcadores textuais e os efeitos de contraste, por exemplo, são empregados para proporcionar melhor capacidade de leitura e escrita às pessoas com baixa visão ou visão subnormal.

O sistema Braille, que pode ser utilizado pelas pessoas com baixa visão ou com cegueira, conforme explica Fortes (2005), permite às pessoas com deficiência visual identificar os caracteres que representam a pontuação, as letras do alfabeto convencional, os acentos, os números, símbolos químicos e as partituras musicais.

O mecanismo de leitura tátil e de escrita foi criado pelo francês Louis Braille, que ficou cego aos três anos de idade em decorrência de um acidente na oficina do pai e, posteriormente, de uma oftalmia (inflamação nos olhos).

Segundo Diaz¹⁵ et al. (2009), a leitura Braille é realizada pelo tato da pessoa com deficiência visual e o processo de produção escrita Braille pode ser realizado por meio da máquina de datilografia específica (Perkins Braille), da impressora especial ou mediante a impressão manual no papel através do instrumento de punção (elemento pontiagudo que faz a perfuração do papel) e do reglete (elemento semelhante a uma régua que serve de base para a escrita por meio da punção e permite o alinhamento das palavras).

A partir de 1854, o sistema Braille foi implantado no Brasil e, apesar de algumas modificações no mecanismo de escrita, o método se consolidou como o mais importante sistema de leitura e escrita para as pessoas com deficiência visual não só no país, mas em todo o mundo.

¹⁴ Os recursos não ópticos podem ser considerados, de certa maneira, como complementares aos recursos ópticos. A prancha inclinada consiste em uma prancha que auxilia o processo de leitura e escrita, o controle de iluminação busca criar um ambiente de luminosidade equilibrada para a prática da leitura e da escrita, os marcadores textuais são canetas semelhantes às canetas de marcação textual utilizadas pelas pessoas videntes, no entanto, a diferença está na fragrância de cada marcador textual destinado às pessoas com deficiência visual. Cada marcador textual tem um perfume que representa, então, uma determinada cor. Assim, a pessoa com deficiência visual pode reconhecer as cores pelo olfato.

¹⁵ Possui graduação em Filosofia e Letras - Universidad Central de Barcelona - UCB (1972), especialização no Instituto de Ciências da Educação - ICE (1973), doutorado em Filosofia - Universidad Complutense de Madrid - UCM (1976), pós-doutorado em Sociosemiótica na Universidade Autônoma de Barcelona - UAB (1993).

Por fim, além do sistema de leitura e escrita, é fundamental frisar a importância do sorobã, que é um ábaco¹⁶, usado pela pessoa com deficiência visual para realizar cálculos matemáticos. O equipamento tem uma régua que divide uma parte maior do dispositivo e cada núcleo tem quatro esferas móveis, sendo que cada uma delas tem valor unitário (vale um). Cada uma das esferas da porção mais estreita tem valor cinco. Para efetivar a operação matemática, as bolas são deslocadas até à régua.

Neste instante da nossa escrita, ainda que de forma concisa, buscamos discutir os conceitos basilares do universo da deficiência visual, pois desta maneira acreditamos ter construído um ponto de partida sólido para abordarmos com maior segurança as perspectivas históricas da deficiência visual e da deficiência de um modo geral.

Antes de avançarmos em nossa discussão, precisamos destacar que esta parte inicial, embora seja destinada à reflexão conceitual, permitiu-nos ter uma visão social mais cristalina da pessoa com deficiência visual.

Os conceitos e as tensões sociais existentes revelaram-se, muitas vezes, nas narrativas analisadas, conforme observamos no capítulo destinado às análises. A compreensão do que se entende por vidência, por exemplo, foi representada a partir de uma dimensão socialmente valorizada, em contrapartida, a visão comprometida (cegueira ou visão subnormal) é associada reiteradamente à invalidez, à incapacidade profissional e à insuficiência educacional. Os relatos se ancoram em uma convergência de múltiplas vozes que elaboram discursos de resistência e de oposição a uma percepção hegemônica que desconsidera a pessoa com deficiência visual como força produtiva de trabalho e dotada de capacidade intelectual efetiva e independente, como podemos observar nos exemplos seguintes:

- (3) Pois é, eu também {tô} um pouco, assim, pensando como vai ser a minha vida depois que eu formar. Uma coisa que não adianta é a gente negar que preconceitos existe na sociedade em si, não tem como. Com o mesmo grau de escolaridade, se chegar eu e se chegar uma pessoa normal, pouquíssima chance deles dá mais oportunidade pra mim do que pro outro. A chance é muito pouca mesmo ou nada. (Participante 1, 50 anos, linhas 159 a 163).
- (4) Sobre a família e amigo, eu acho que a família tem que deixar mais solto. Eu acho, assim, não ficar segurando. Eu mesma e a minha irmã, uma que eu sempre fico na casa dela, chamada Maria Helena, ela é

¹⁶ Instrumento criado na Mesopotâmia e empregado para fazer operações matemáticas na Antiguidade.

assim: ela{ tá} lavando roupa, eu levanto, vou ao banheiro, ela para de lavar a roupa pra esquentar o leite para mim, pra arrumar o meu café. Se a gente for falar, ela fica muito sentida. Eu pego as coisas, faço as coisas e a minha irmã Maria Helena não deixa (...) (Participante 4, 46 anos, linhas 1762 a 1767).

Podemos perceber, no excerto (3), a compreensão polarizada entre o chamado mundo dos videntes e o universo das pessoas com deficiência visual. A pessoa que tem a visão completa é construída na condição de sujeito socialmente integrado ao mercado de trabalho, e a pessoa com deficiência visual, em contrapartida, tem sua imagem projetada como alguém em situação de inferioridade diante dos outros concorrentes a uma vaga de emprego.

No excerto (4), observamos a construção de uma imagem que se opõe àquela de uma pessoa com deficiência visual inválida. Por meio de um discurso de emancipação, a enunciadora destaca a necessidade de dar autonomia e liberdade à pessoa com deficiência visual, considerando-a na condição de sujeito plenamente capaz de realizar atividades cotidianas e gozar da sua independência.

A partir do estudo sobre os conceitos que abarcam o universo da deficiência visual e a apresentação de algumas breves análises acerca da projeção das imagens nos excertos das narrativas do *corpus* desta pesquisa realizamos a transição da fase conceitual para a fase histórica da deficiência visual, buscando estabelecer a relação entre o discurso, as terminologias sobre a deficiência visual e os aspectos históricos, o que será melhor elucidado no próximo tópico.

1.3 - Deficiência visual: uma breve tessitura histórica

Antes de entrarmos no campo histórico da deficiência visual, salientamos que em alguns momentos vamos utilizar o termo deficiência para se referir a todos os grupos de deficientes e, inclusive, o grupo das pessoas com deficiência visual, porque os registros a que temos acesso (livros, artigos, dissertações e teses) trazem, reiteradamente, a deficiência de maneira geral e não abordam a historicidade da deficiência visual ou de qualquer outro grupo de deficiência especificamente. Realizamos a discussão, no que diz respeito ao contexto histórico, somente a partir de

uma visão mais abrangente, pois é comum encontrarmos registros genéricos que não especificam um tipo peculiar de deficiência.

Parece razoável pensar que a dificuldade de encontrar referências históricas de tipos particulares de deficiências como, por exemplo, a história da pessoa com deficiência visual, vai ao encontro da própria invisibilidade das pessoas com algum tipo de limitação no curso da história. Se um indivíduo precisa ser excluído do mundo, ele também parece não existir para a história.

A história revela que as pessoas com deficiência visual e as pessoas acometidas por outras deficiências sofreram um longo e contínuo processo de marginalização. O percurso histórico da deficiência e as implicações sociológicas identificadas em cada época fornecem dados relevantes sobre o processo de silenciamento, segregação¹⁷ e exclusão pelo qual passaram e ainda passam as pessoas com deficiência e com deficiência visual, conforme pontua Lira e Schildwein:¹⁸

Por um longo período da história os indivíduos com diferenças visuais, ao lado de outras pessoas consideradas como “deficientes”, viveram um duro processo de desvalorização e de exclusão social. Esta diferença, em especial a cegueira, sempre foi tida como um estigma, uma marca diferencial que pressupunha desgraça, castigo e morte. (LIRA e SCHILDWEIN, 2008, p. 175).

Lembramos que diversas pesquisas contemporâneas em Análise do Discurso, sobretudo em relação aos discursos sobre as desigualdades sociais, têm desenvolvido um primordial trabalho na compreensão da construção simbólica da desigualdade de gênero, racial, religiosa, política, étnica etc. Assim, existe um crescente esforço científico e acadêmico para encontrar respostas no campo discursivo e nas ciências da linguagem e, ainda, compreender os discursos que reforçam os estereótipos e as indiferenças sobre determinados grupos¹⁹.

¹⁷ De acordo com o *Dicionário Aurélio*, segregar consiste em determinado ato de separar, de isolar, de desunir, de afastar, de evitar aproximação, colocar-se de lado, pôr-se à margem.

¹⁸ Miriam Cristina Frey de Lira possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Vale do Itajaí (1984) e mestrado em Educação pela Universidade do Vale do Itajaí (2005). Atua na rede pública e privada de ensino. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino-Aprendizagem, atuando, principalmente, nos seguintes temas: educação inclusiva, educação infantil, educação, pessoas com necessidades especiais e educação especial. Luciane Maria Schlindwein possui graduação em Pedagogia (1985), mestrado em Educação (Psicologia da Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1994) e doutorado em Educação (Psicologia da Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1999).

¹⁹ Considerando, também, o grupo da deficiência visual.

Na Idade Clássica, o culto ao corpo, a apreciação da estética e a arte da guerra, segundo Bianchetti²⁰ (1998), eram elementos essenciais e valorizados socialmente. As crianças que nasciam com algum tipo de limitação ou as pessoas adultas que adquiriam alguma deficiência eram sacrificadas ou abandonadas pela sua comunidade. Assim, existia uma espécie de seleção e eliminação das pessoas que não detinham as características físicas ideais para defender a sua comunidade.

Na Roma Antiga, era concedido ao pai o direito de sacrificar um filho portador de alguma inaptidão física. A concessão para o sacrifício de uma criança deficiente encontrava amparo nas *Leis das Doze Tábuas*, documento normativo constituinte do Direito Romano. Na cidade de Esparta, de acordo com a reflexão de Silva (2007, p. 50), o Estado tinha o dever de inspecionar todas as crianças recém-nascidas e todas aquelas que tinham alguma deficiência eram consideradas inaptas e, conseqüentemente, jogadas, geralmente, do alto de um precipício, pois o indivíduo precisava ser “perfeito”.

No Período Medieval, o extermínio é substituído pela exclusão, isto é, o indivíduo deficiente não era mais morto, mas colocado em instituições de acolhimento, o que o deixava na condição de marginalidade. A limitação física era considerada um castigo divino em decorrência de atos supostamente pecaminosos. O corpo deficiente era considerado o produto de uma alma maligna, impura e corrompida.

A partir dos “dogmas divinos”, segundo Ross²¹ (1998, p. 58), surge o processo de exclusão social da pessoa com deficiência no período da Idade Média. O ser “diferente” dos demais era alojado em instituições específicas, ocorrendo uma espécie de formalização da segregação entre as pessoas aptas e inaptas para viver em sociedade, conforme ressalta Silva²² (2007, p. 51), ao se referir ao processo de “institucionalização dos indivíduos marcados por uma imperfeição”.

²⁰ Lucidio Bianchetti é graduado em Pedagogia com habilitação em Orientação Educacional pela Universidade de Passo Fundo/RS (1978), mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1982) e doutor em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1998), Estágio pós-doutoral na Universidade do Porto, Portugal (2009).

²¹ Professor Titular do Setor de Educação, Departamento de Planejamento e Administração Escolar/DEPLAE da Universidade Federal do Paraná, palestrante e pesquisador em educação inclusiva, Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano. Possui graduação em Pedagogia (1986), mestrado em Educação Permanente e Recursos Humanos pela Universidade Federal do Paraná (1992) e doutorado em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (1999).

²² Mestre em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (2007), especialização em Administração de Recursos Humanos pela UNA (1987) e graduada em Psicologia pela Universidade Federal de Minas Gerais (1984). Tem certificação Internacional de *Coaching, Mentoring & Holomentoring*, pelo Instituto Holos. Experiência na área de Psicologia Organizacional.

A partir da reflexão de Ross (1998), podemos entender a concepção religiosa da relação entre o corpo e a alma, como fenômeno que também desempenhou, até certo ponto, uma idealização do corpo perfeito, pois a imperfeição corporal assumia uma relação com a impureza da alma. A Igreja da Idade Média, por exemplo, de certa maneira, criava uma polaridade entre a concepção de normalidade e anormalidade. Os indivíduos “normais” também eram aqueles que, na tradição cristã, tinham as almas depuradas, em contrapartida, as pessoas com limitações de qualquer natureza tinham a sua espiritualidade associada às dimensões obscuras da existência.

De maneira similar aos povos da Antiguidade, os indígenas da América do Sul, especialmente do Brasil, também sacrificavam, sumariamente, as crianças que nasciam com alguma deficiência e abandonavam o adulto que desenvolvesse alguma incapacidade. Por outro lado, assim como na Idade Média, o indígena brasileiro também acreditava que a deficiência estava relacionada com uma punição divina.

A ideia da punição divina atribuída à deficiência persiste até os dias atuais em algumas doutrinas religiosas que defendem a premissa do castigo como justificativa para quaisquer tipos de limitações de ordem física, sensorial, visual, auditiva, mental física ou múltipla.

Segundo Frota (2012), no Período Moderno, entre os séculos XVI e XX, o capitalismo, modelo econômico e ideológico pautado pela propriedade privada e pelo lucro, surge como sistema estrutural da economia. Nesse cenário, o Estado transfere para a sociedade parte da responsabilidade assistencial de pessoas doentes e desprovidas de recursos e o êxodo rural torna-se um fenômeno exponencial. Por isso, as pessoas com deficiência visual enfrentaram uma situação de miséria, exclusão acentuada e mendicância, em função das penosas condições de sobrevivência e subsistência.

O novo sistema econômico também instituiu as relações de trabalho e a classe de trabalhadores assalariados. A participação, no mundo profissional, era uma condição fundamental para a integração do indivíduo à sociedade. A pessoa com deficiência visual, antes excluída pelo isolamento em instituições na Idade Média, passou a ser marginalizada pela inexpressiva atuação no mercado de trabalho, o que, de certa forma, estava interligado com o baixo índice de educação formal, conforme percebemos na reflexão de Lira e Schildwein:

Ao longo da história, e mais especificamente na modernidade, a cegueira tem sido considerada como uma deficiência, como uma falta, uma

impossibilidade que vai gerar uma desvantagem em relação aos demais. Essa percepção da cegueira como deficiência tem como resultado uma relação focada no defeito, na não-possibilidade, o que acarreta preconceito e discriminação para com o cego e limita suas possibilidades reais de inclusão social. (LIRA e SCHILDWEIN, 2008, p. 181).

A partir do raciocínio de Lira e Schildwein (2008), não podemos deixar de mencionar um dos períodos históricos em que seres humanos vivenciaram uma espécie exclusão e aniquilamento em massa. Na primeira metade do século XX, entre os anos de 1939 e 1945, aproximadamente, seis milhões de judeus foram exterminados durante a Segunda Guerra Mundial nos campos de concentração. Além das pessoas judias, foram mortos pelo regime nazista homossexuais, ciganos, comunistas, prisioneiros de guerra, religiosos e pessoas com deficiência.

A partir do fim do século XX, ocorre a transição do mundo Moderno para o período Pós-Moderno, gerando profundas transformações sociais, políticas, econômicas e tecnológicas. Segundo Bauman (2001)²³, sociólogo polonês, na pós-modernidade, surge uma massa de consumidores ávidos pelos mais variados produtos. O processo de socialização se materializa pela capacidade de consumo do indivíduo. O valor de uma vida está intimamente relacionado ao valor de uma mercadoria, isto é, somos aquilo que os produtos consumidos deixam transparecer sobre nós.

Nesse sentido, de acordo com Bauman (2001), a dinâmica da sociabilidade da pessoa com deficiência na sociedade atual se modifica, mas não perde a característica excludente. O desemprego, a baixa qualificação e as poucas oportunidades de aquisição de bens e serviços inserem a pessoa com deficiência visual em espaços específicos de invisibilidade. Se o indivíduo não detém recursos financeiros para consumir os produtos ofertados na contemporaneidade, sofre uma espécie de rejeição de ordem social e econômica. Nesse mesmo aspecto, recorremos ao pensamento de Silva:

Portanto, em toda a História da Humanidade, percebe-se como os homens constituíram seu processo de organização social. As manifestações de segregação da diferença aparecem por todos os períodos históricos, gerando um crescente desenvolvimento do processo de exclusão. (SILVA, 2007, p. 53).

Hoje, conforme explica Sassaki (1999), a pessoa com deficiência não vivencia a plena experiência da inclusão, porque existe uma significativa diferença entre integração e inclusão. Para este autor, a integração é o momento que precede a inclusão,

²³ Estudioso sobre as construções fluídicas das identidades na sociedade pós-moderna. O pesquisador desenvolveu diversas outras reflexões importantes sobre tecnologia, imigração, globalização, afeto etc.

ou seja, é o instante em que a sociedade civil e o poder público só conseguem implantar medidas paliativas e ainda se preparam para oferecer um tratamento digno e integralmente humanizado à pessoa com deficiência. A inclusão, por sua vez, acontece quando a cidade é planejada para ter acessibilidade, o estereótipo da invalidez é substituído pela qualidade da aptidão e, sobretudo, quando a concepção das pessoas se modifica para reconhecer e acolher outras pessoas em situação de vulnerabilidade.

Diante do exposto até aqui, podemos compreender, no decorrer da história, quatro facetas excludentes que envolvem as pessoas com deficiência visual: a morte na Idade Clássica, o aprisionamento na Idade Média, a desqualificação profissional na era Moderna e, por fim, a exclusão socioeconômica no mundo contemporâneo.

Após tecermos algumas reflexões sobre a história da deficiência visual e as suas principais implicações sociais, discutiremos, na próxima seção, a relação entre a deficiência visual e o processo de formação educacional também a partir de um viés histórico.

1.4 - Deficiência visual e a educação: apontamentos históricos

Além da dimensão sócio-histórica, é fundamental compreender o importante percurso da história educacional orientada às pessoas com deficiência visual. Conhecer os elementos históricos da educação das pessoas com deficiência visual é relevante, pois é por meio deles que se realiza a inclusão, a cidadania e a socialização efetiva do indivíduo, conforme muito bem define Lira e Schildwein (2008, p. 181)²⁴ ao dizerem que “a fonte da compensação para o cego está na linguagem, na experiência social e na relação com os videntes. Por meio da linguagem o cego pode ter acesso às significações da cultura e participar das práticas sociais.”

Desta maneira, pretendemos explicitar alguns aspectos relativos à forma como a educação das pessoas com deficiência visual foi construída e aperfeiçoada ao longo da história, quais atores e instituições foram fundamentais para os avanços e conquistas. Para tanto, de maneira objetiva, discorreremos sobre os principais aspectos históricos.

²⁴ Lira é pedagoga (Universidade do Vale do Itajaí), mestre e doutora em Educação (PUC-SP). Schildwein é pedagoga, mestre e doutora em Educação (PUC-SP).

Segundo Vovelle (1983), a Revolução Francesa, movimento inspirado pelo iluminismo, que pregava a liberdade, os direitos igualitários e o livre mercado, trouxe toda uma atmosfera de influência para a universalização do ensino e do trabalho. Assim, diferente do período medieval, na modernidade, as pessoas com deficiência visual de posição econômica subalterna tiveram a primeira oportunidade de ter acesso à educação.

Nesse sentido, a Revolução Liberal Francesa foi a célula embrionária de implantação e desenvolvimento das políticas de educação especial voltada para as pessoas com deficiência visual no mundo.

Segundo Bruno e Mota²⁵ (2001), no século XVI, Girolinia Cardono, médico italiano que fez um experimento sobre a leitura através da sensibilidade tátil, foi o precursor sobre a educação de pessoas cegas.

Na cidade de Paris, em 1784, segundo Bueno²⁶ (1993), foi criado o Instituto Real dos Jovens Cegos, a primeira instituição educacional para cegos do mundo. Na escola, por meio da metodologia desenvolvida por Valentin Haüy, considerada antecessora do sistema Braille, que era constituída por fontes comuns em linhas de alto relevo, iniciou-se o primeiro esforço para permitir à pessoa com deficiência visual comunicar-se. A leitura das letras era feita através da sensibilidade tátil dos cegos e a escrita mediante o arranjo de caracteres flexíveis que podiam ser combinados para formar palavras, sentenças e construções numéricas.

Apesar de todo o esforço e idealismo de Valentin Haüy, segundo Silveira Bueno (1993), o Instituto de Jovens Cegos de Paris não conseguiu modificar profundamente a realidade das pessoas com deficiência visual, pois muitos ainda permaneciam na situação de extrema pobreza e exclusão, no entanto, houve o primeiro movimento de inclusão e desenvolvimento intelectual das pessoas com deficiências.

Em 1819, o francês Louis Braille, que mais tarde desenvolveria o sistema Braille, tornou-se estudante no Instituto Real dos Jovens Cegos e obteve educação formal através do método aplicado por Valentin. Em 1823, Charles Barbier, oficial do

²⁵ Bruno é pedagoga (USP), graduada em Letras (Universidade do Sagrado Coração), mestre em Educação (Universidade Católica Dom Bosco) e doutora em Ensino da Educação (Universidade Estadual Paulista). Docente e pesquisadora em Educação. Mota é psicóloga (Centro Universitário de Brasília), especialista em Metodologia e Didática do Ensino pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras José Olympio de Batatais e membro da Fundação Dorina Nowill para Cegos.

²⁶ José Geraldo Silveira Bueno concluiu o doutorado em Educação (História e Filosofia da Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, em 1991. Atualmente é professor titular da Faculdade de Educação, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, com dedicação integral ao PEPG em Educação: História, Política, Sociedade.

Exército francês, apresentou, no Instituto Real dos Jovens Cegos, um sistema de comunicação militar inventado por ele, que se denominava sonografia.

Entre os presentes, na apresentação do mecanismo desenvolvido por Barbier, estava Louis Braille, na época com quatorze anos de idade, que apresentou ao militar francês ideias de melhorias do sistema, o que foi rejeitado pelo seu idealizador.

A partir dessa recusa, em 1825, Louis Braille aperfeiçoou o sistema proposto e criou o Sistema Braille, método universal de leitura e escrita para pessoas com deficiência visual, recurso ainda muito difundido na atualidade.

No Brasil, a história da deficiência visual, também, encontra-se intimamente relacionada à educação, especialmente ao modelo de ensino desenvolvido na França. No dia 17 de setembro de 1854, segundo Bueno (1999), o Instituto Benjamin Constant foi fundado pelo Imperador D. Pedro II, tendo sido denominado, inicialmente, de Imperial Instituto dos Meninos Cegos, iniciativa idealizada por José Álvares de Azevedo, patrono da educação dos cegos no Brasil, que estudou no Instituto Real dos Jovens Cegos, em Paris, e trouxe a ideia de criação da primeira escola orientada às pessoas cegas. O nome definitivo do instituto é uma homenagem ao terceiro diretor da instituição.

Ao retomarmos o pensamento de Silveira Bueno (1993), é fundamental destacar que, apesar de o modelo francês ter influenciado o Brasil no desenvolvimento das suas primeiras ações educacionais orientadas para as pessoas com deficiência visual, os dois países tinham realidades bem diferentes. A França tinha uma economia capitalista e mão-de-obra assalariada, o que favorecia a absorção da pessoa com deficiência visual como força de trabalho em atividades específicas. Em contrapartida, a economia brasileira se concentrava em torno da monocultura da cana-de-açúcar e utilizava a mão-de-obra escrava.

Assim, a pessoa com deficiência visual no Brasil, mesmo que tivesse relativo acesso à educação, atuava, na maioria das vezes, nos campos agrícolas como escravos e, em casos específicos, detinham a liberdade em total estado de miserabilidade. Vale ressaltar que o escravo não gozava de nenhum direito no Brasil colonial, por isso, a pessoa com deficiência visual assumia a mesma posição de invisibilidade e exclusão, já que ambos atuavam conjuntamente na lavoura e ocupavam a mesma posição social na época.

Nota-se que Instituto de Jovens Cegos de Paris na França e o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (Instituto Benjamin Constant) no Brasil, conforme Silveira Bueno (1993), não conseguiram promover a inclusão efetiva da pessoa com deficiência visual em seus respectivos territórios, porque a precariedade e a exclusão já estavam enraizados no tecido social desde à Antiguidade. As instituições, de certa maneira, atuaram mais como entidades de acolhimento do que propriamente educacionais no século XVI.

No fim do século XIX e início do século XX, o processo de escolarização no Imperial Instituto dos Meninos Cegos (Instituto Benjamin Constant) chegou ao ápice e passou a formar os alunos não só para atuarem em ocupações da própria instituição, mas também no campo de trabalho fora dela.

A educação escolar formal universal das pessoas com deficiência visual no Brasil levou, então, à organização desses profissionais recém-formados que sensibilizaram ainda a sociedade civil a se engajar na causa da inclusão social. A partir desse fenômeno, observa-se, neste período, o surgimento de inúmeros organismos de atendimento às pessoas com deficiência visual.

Em 1912, de acordo com Lira e Schildwein (2008), funda-se a Escola e Asilo para Cegos Adultos, em 1920, a Liga de Auxílios Mútuos de Cegos no Brasil, em 1924, cria-se a União dos Cegos no Brasil e, em 1925, a Sociedade Aliança dos Cegos, ambas na cidade do Rio de Janeiro.

O Imperial Instituto dos Meninos Cegos (Instituto Benjamin Constant) foi a única instituição que atuou genuinamente na educação das pessoas com deficiência visual até 1926, data da inauguração do Instituto São Rafael, em Belo Horizonte.

No ano posterior, em 1927, na cidade de São Paulo, foi fundado o Instituto Profissional para Cegos Padre Chico, terceira instituição especializada em educação para pessoas com deficiência visual do país e a primeira do estado de São Paulo, conforme define Lira e Schildwein (2008). Um ano depois, em 1933, fundava-se o Instituto de Cegos da Bahia constituindo um contínuo processo de criação de diversas entidades representativas difundidas pelo Brasil.

Silveira Bueno (1993) chama a atenção para a importância da educação na inserção social da pessoa com deficiência visual. Segundo ele, ainda na Idade Média, algumas pessoas cegas ganharam notoriedade na academia, na música e na Teologia e somente foram reconhecidas socialmente em decorrência da sua formação educacional.

A ausência de educação formal deixou as pessoas com deficiência visual não só em posição de mendicância em todo o mundo, mas também em situação de exploração extrema como, por exemplo, a utilização em atividades de prostituição e trabalhos forçados.

Segundo Lobo²⁷ (1997), as pessoas cegas eram frequentemente empregadas nas atividades associadas à escravidão. Sem quaisquer oportunidades e garantias, os cegos eram lançados nos campos de trabalho serviçal e exerciam todas as funções manuais que também eram desempenhadas pelas pessoas sem deficiência.

Na sociedade contemporânea, a pessoa com deficiência visual ainda encontra muitos desafios no que diz respeito às políticas públicas de inclusão social, acessibilidade, emprego e educação. Os índices de educação da pessoa com algum tipo de deficiência no Brasil, segundo o Censo²⁸ realizado pelo IBGE em 2010, por exemplo, demonstram que em todas as regiões do país existe baixa escolaridade, porque o maior percentual é representado por pessoas sem nenhuma instrução ou com ensino fundamental incompleto.

É interessante observar que, em todos os momentos da história Moderna e do início da era Pós-Moderna, a educação da pessoa com deficiência visual no Brasil sempre teve como força propulsora a iniciativa particular da própria pessoa com deficiência ou de alguma entidade representativa. Até a primeira metade do século XX, o poder público, nunca ou quase nunca, teve efetiva participação na disseminação de políticas para a formação intelectual e cultural orientada ao universo da deficiência visual, cenário que se modificou a partir de 1950.

Como veremos, por meio de um tom de denúncia, as narrativas analisadas demonstram esse processo de exclusão escolar da pessoa com deficiência visual, indicam as instituições como mediadoras da escolarização (ausência do poder estatal) e projetam enunciadores que criam imagens heróicas da pessoa acometida pela cegueira

²⁷ Foi professora de crianças surdas e psicóloga do INES. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, graduação em Psicologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, mestrado em Psicologia (Psicologia Clínica) pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e doutorado em Psicologia (Psicologia Clínica) pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1997). Atualmente é professora associada do Programa da Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal Fluminense. Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Psicologia Social, atuando principalmente nos seguintes temas: genealogia, criança, norma, anormalidade, deficiência, educação e análise institucional.

²⁸ https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd_2010_religiao_deficiencia.pdf

ou baixa visão que, mesmo sem políticas públicas eficazes, conclui as etapas do ensino básico, médio e chegam até à universidade. Vejamos no excerto:

- (5) Eu posso ser sincera? Posso falar o que está dentro de mim? Só trauma, só trauma. Adoro o saber, tenho sede de saber, gosto muito de aprender. Tenho curiosidade na área do Português, principalmente, muita curiosidade, mas é só trauma ((choro))... Pelo fato de eu nunca enxergar no quadro, nunca enxerguei ((choro))... Nunca tive suporte de professor nenhum, é muito trauma ((choro)) Eu estudo por força de vontade mesmo ((choro)). Gosto de estudar, gosto de aprender, adoro Português, gosto de Matemática, mas, se eu não tiver muita força, me desestimula mesmo. Muitos professores, hoje, até uma pergunta, não vou falar todos ((choro)). Hoje, na faculdade, posso falar isso com segurança mesmo. Até a pergunta que eu faço a eles, a resposta deles é resumida, é limitada, ele não dá ênfase naquela, eles não prossegue, não estica aquela conversa, aquela pergunta, dá aquela resposta cortada. Me passa assim uma impressão, não sei se eu estou julgando, mas é o que eles me passam, muitos professores. Sei lá, parece que eu {tô} ali só ocupando lugar, sabe? (Participante 1, 46 anos, linhas 294 a 306).

Em relação ao processo de aprendizagem, a enunciadora constrói, no excerto (5), o seu dizer em um tom de denúncia e sinaliza o precário sistema educacional no que diz respeito à educação básica da pessoa com deficiência visual. É interessante entender, ainda, que a denúncia que, no primeiro momento, parece ter o professor como objeto central da crítica, elabora, na verdade, uma crítica ainda mais ampla, pois tem um cunho institucional e mais orientada para o modelo de ensino. O despreparo do professor parece ser um sintoma e o reflexo de toda uma cadeia educacional que vai da formação acadêmica ineficaz do profissional de ensino ao modelo pedagógico destinado à educação inclusiva. Notamos, ainda, que a construção argumentativa da enunciadora é pautada pela ênfase nas experiências traumáticas, conforme discutimos no *Capítulo 5*. Embora seja considerado um ato humano espontâneo, a emoção trouxe um efeito persuasivo à enunciação produzida, colocando o entrevistador na posição de coenunciador do dizer e apto a aderir ao posicionamento defendido pela enunciadora.

É importante ressaltar que o tom de denúncia e de construção negativa da educação não perdura por toda a vida da pessoa com deficiência visual, pois, geralmente, tem um forte vínculo com os anos iniciais de ensino e com a infraestrutura precária da cidade interiorana. No entanto, essas questões também têm melhor esclarecimento no capítulo destinado às análises, por isso, neste momento, continuamos a refletir sobre os elementos históricos acerca da deficiência visual.

Em 1955, por exemplo, foi criado o Departamento de Educação Especial na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, com intuito de realizar atendimento

educacional especializado para as pessoas cegas. Em 1973, institui-se o Centro Nacional de Educação Especial que promoveu mudanças significativas para a educação das pessoas com deficiência visual, pois as deficiências passaram a ser abordadas no ambiente escolar de maneira peculiar e especializada. Nesse sentido, a pessoa com deficiência visual, a pessoa com deficiência auditiva e a pessoa com deficiência motora, por exemplo, deveriam ser escolarizadas de maneira personalizada.

Até o fim da década de 1980, segundo Lanna Junior²⁹ (2010), as políticas públicas voltadas para a pessoa com deficiência no Brasil tinham o caráter meramente assistencialista e procrastinador e ficaram concentradas somente no campo da educação, o que será melhor compreendido em nossa próxima reflexão sobre os marcos legais voltados para o universo da deficiência. Portanto, discutiremos no próximo tópico os dispositivos regulamentares que abarcam a temática da deficiência visual no Brasil e no mundo.

1.5 – Dispositivos legais

Todo ser humano tem direito a um padrão de vida capaz de assegurar-lhe, e à sua família, saúde e bem-estar, inclusive alimentação, vestuário, habitação, cuidados médicos e os serviços sociais indispensáveis, e direito à segurança em caso de desemprego, doença, invalidez, viuvez, velhice ou outros casos de perda dos meios de subsistência em circunstâncias fora de seu controle. (ONU, 1948, p. 13).

O processo de normatização sobre determinada questão não representa somente a fomentação de diretrizes e regras de condutas. É preciso compreender a instituição das leis como um esforço conjunto entre o poder público e a sociedade. As regras no campo democrático são constituídas para proteger os direitos humanos elementares, moldar o espaço coletivo e permitir, ao indivíduo, a efetiva participação no processo de aperfeiçoamento dos dispositivos que compõem o ordenamento jurídico.

²⁹ Possui graduação em História pela Universidade Federal de Minas Gerais (1990), mestrado em História, Universidade Federal Fluminense (1993) e doutorado em História Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro (1999). Atualmente é professor da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, do Curso de História do Instituto de Ciências Sociais, com estudos sobre história social do trabalho, história oral, ensino de história, memória, cidades, instituições e extensão.

Por isso, enfatizamos, na leitura deste texto, como a evolução do sistema jurídico mundial e brasileiro sobre a deficiência visual e outras deficiências, foi norteada a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, pela Organização das Nações Unidas (ONU).

As pessoas com deficiência visual e as pessoas com outros tipos de deficiências sofreram um longo e pernicioso processo de exclusão social, insuficiência econômica, déficit escolar e insegurança jurídica em todo o planeta, situação que teve mudança significativa em decorrência da influência da ONU e seus respectivos organismos, especialmente no que diz respeito às materialidades legais. Para melhor compreender tais fenômenos, ressaltamos alguns aspectos das principais leis sobre a matéria da deficiência visual no Brasil e no mundo entre os anos de 1950 e 2015.

No Brasil, as décadas de 1950 a 1960 marcam o período de formalização de dispositivos legais que sinalizam os primeiros códigos normativos de inclusão escolar, profissional, cultural e artística das pessoas com deficiência visual. Em plano global, a década de 1970, por sua vez, traz a admissão da Declaração dos Direitos das pessoas com deficiência, o que reflete na legislação brasileira nos anos 2000.

Nas décadas de 1980 e, principalmente, a de 1990, inicia-se a fase de instituição de uma série de leis que almejam salvaguardar os direitos fundamentais das pessoas com deficiência visual e também das pessoas com outras deficiências. Pode-se dizer que, no período compreendido entre os anos de 1980 a 1990, a rede de proteção normativa das pessoas com deficiência visual e com outras deficiências alcançou um substancial desenvolvimento no Brasil.

Assim, ainda no Brasil, os anos 2000 trouxeram algumas leis que discutem e protegem a pessoa com deficiência visual e com outras deficiências no que tange à discriminação, ao acesso a bens de consumo, à locomoção e à acessibilidade.

Para entender a amplitude e as principais implicações das diretrizes legais no território nacional, discutimos, em ordem cronológica, as normas e garantias difundidas no Brasil a partir da segunda metade do século XX, período de amadurecimento do nosso plano jurídico orientado às pessoas vulneráveis por deficiências de diversas naturezas.

O Decreto nº 44.236, de 1º de agosto de 1958, instituiu a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação das pessoas com deficiência Visual. A mobilização em questão ficou sob a chancela do Instituto Benjamin Constant, no

entanto, em 31 de maio de 1960, por meio do Decreto nº 48.252, que alterou o texto da Lei 44.236/58, todas as ações foram redirecionadas para o Ministério da Educação, constituindo-se a Campanha Nacional de Educação de Cegos, conforme notamos abaixo:

A Campanha será levada a efeito por uma comissão, constituída do Diretor do Instituto Benjamin Constant, de um representante do Conselho Nacional do Bem-Estar dos Cegos e mais três membros designados pelo Ministro da Educação e Cultura, dentre pessoas que se hajam distinguido por sua competência dedicada na educação ou reabilitação dos deficitários visuais. (BRASIL, 1958, p. 2).

Em São Paulo, no dia 26 de dezembro de 1960, sancionou-se o Decreto nº 5.991 que disciplinou a rede de educação especial do Estado de São Paulo e o ensino de cegos e amblíopes³⁰ sob a responsabilidade do Poder Executivo. Vejamos um excerto da lei:

Os ocupantes de cargos de Professor Primário, atualmente postos à disposição de estabelecimentos oficiais ou particulares, para a regência de "Classes Braille", poderão, mediante proposta do Departamento de Educação, e desde que contem mais de 3 (três) anos de exercício e sejam portadores de certificado de especialização em ensino de cegos, expedido pelo Instituto de Educação "Caetano de Campos", ser dispensados da regência das classes de ensino primário comum e transferidos para as de ensino especializado para cegos ou para as funções de professor itinerante referidas na presente lei. (ESTADO DE SÃO PAULO, 1960, p. 2).

A organização das Nações Unidas (ONU), em 9 dezembro de 1975, realizou uma convenção que culminou na aprovação da Declaração dos Direitos das Pessoas com Deficiência. Ainda que de maneira tardia, em 2008, o Brasil, por meio de equivalência à emenda constitucional, inseriu a Convenção da Organização das Nações Unidas sobre os direitos das pessoas com deficiência no ordenamento jurídico nacional, conforme verificamos no fragmento a seguir:

As pessoas deficientes gozarão de todos os direitos estabelecidos a seguir nesta Declaração. Estes direitos serão garantidos a todas as pessoas deficientes sem nenhuma exceção e sem qualquer distinção ou discriminação com base em raça, cor, sexo, língua, religião, opiniões políticas ou outras, origem social ou nacional, estado de saúde, nascimento ou qualquer outra situação que diga respeito ao próprio deficiente ou a sua família (ONU, 1975, p.1).

Nesse sentido, o respeito aos direitos das pessoas com deficiência passou a ter previsibilidade legal e ser sumariamente resguardado pelo poder público e em

³⁰ A ambliopia, popularmente denominada olho preguiçoso, é um problema oftálmico que implica na redução da acuidade visual, geralmente, somente em um dos olhos e que acomete crianças e adultos mais jovens.

sinergia com todas as iniciativas da sociedade civil. Contudo, destaca-se que o governo brasileiro somente reconheceu o direito das pessoas com deficiência, em nossa Carta Magna, após 33 anos da Declaração de 1975.

Em 3 de dezembro de 1982, a Organização das Nações Unidas (ONU), por meio da sua Assembléia Geral, aprovou a Resolução 37/52 que instituiu o Programa Mundial de Ação Relativo às Pessoas com Deficiência. As diretrizes pactuadas pelo órgão mundial buscaram estimular ações de inclusão da pessoa com deficiência e promover o espírito de solidariedade, justiça e igualdade social. Além disso, como meio de delimitar um planejamento de ação e execução do Programa Mundial de Ação Relativo às Pessoas com Deficiência, foi aprovada, na mesma sessão, a Década da Pessoa com Deficiência compreendido entre os anos de 1983 a 1993.

O Presidente José Sarney, em 4 de novembro de 1985, sancionou o Decreto nº 91.872 que criou o Comitê Nacional para Educação Especial, com intuito de promover melhorias na educação especial brasileira e proporcionar a inclusão das pessoas com deficiência. Vejamos a seguir um trecho da lei:

Comitê composto de representantes dos Ministérios da Educação, Saúde, Previdência e Assistência Social, Interior, Justiça e Trabalho, da Secretaria de Planejamento da Presidência da República, de federações nacionais representativas de grupos ligados ao problema, das classes empresariais e trabalhadoras, das lideranças comunitárias, dos portadores de deficiências devidamente credenciados, de especialistas e pessoas de notório saber. (BRASIL, 1985, p. 1).

Em 29 de outubro de 1986, foi instituída a Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), através do Decreto nº 93.481, vinculada ao Gabinete Civil da Presidência da República.

No ano de 1987, em 31 de agosto, foi criado o Conselho Consultivo da Coordenadoria para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, através do Decreto nº 94.806. O conselho era composto por pessoas com deficiência e ficou sob a coordenação exclusiva da Política Nacional para integração da Pessoa Portadora de Deficiência, conforme conseguimos compreender melhor no pensamento de Lanna Junior:

O Conselho Consultivo foi constituído por membros da Febec, da Feneis, da Onedef, representando as pessoas com deficiência; e da Fenapaes, Fenasp e Federação Brasileira das Instituições de Excepcionais - Febiex, correspondentes às instituições para pessoas com deficiência. Representantes de vários ministérios também integravam o Conselho. O Conselho

Consultivo da CORDE passou por reestruturações durante a década de 1990, sobretudo com mudanças na composição dos membros. (LANNA JUNIOR, 2010, p. 81).

No cenário de surgimento das leis que regem as deficiências na década 1980, nota-se o texto da Constituição Cidadã de 1988, especialmente no artigo 208, inciso III, que traz um tópico importante sobre a garantia fundamental da educação especializada para os estudantes com deficiência visual, assegurando o aprendizado em ambiente escolar comum. A Carta Magna trata da importância da inclusão da pessoa com deficiência visual, pois não a segrega ou a exclui do convívio social, mas, ao contrário, prega a diversidade e insere o estudante com necessidades especiais no espaço educacional de convívio e interação.

A Constituição traz ainda, em seu artigo 37, inciso VIII, a prerrogativa da reserva de vagas para as pessoas com deficiência em concursos públicos. Essa garantia é disciplinada pelas leis nº 7.853 de 1989, nº 8.112 de 1990 e pelo Decreto nº 3.298 de 1999, o que assegura um percentual entre 5% a 20% das vagas disponíveis, conforme podemos notar:

Fica assegurado à pessoa portadora de deficiência o direito de se inscrever em concurso público, em igualdade de condições com os demais candidatos, para provimento de cargo cujas atribuições sejam compatíveis com a deficiência de que é portador. O candidato portador de deficiência, em razão da necessária igualdade de condições, concorrerá a todas as vagas, sendo reservado no mínimo o percentual de cinco por cento em face da classificação obtida. (BRASIL, 1999, p. 13).

Segundo Silva (2007), a Constituição do Estado de Minas Gerais, em seu artigo 28, e por força da Lei Estadual 11.867 de 28 de julho de 1995, determina o percentual de 10% para a reserva de vagas destinadas às pessoas com deficiência. Os cargos e empregos públicos da administração direta do poder executivo municipal de Belo Horizonte, por meio da Lei nº 6.661 de 1994, deve reservar 5% das vagas às pessoas com deficiência. Além disso, a Lei nº 5.776 de 1990 defende a tradução para o Braille de todas as provas destinadas ao provimento de vagas em concursos públicos promovidos pela Administração Direta e Indireta do município de Belo Horizonte.

A constituição de 1988 surge como um marco de abertura para a participação integrada entre o governo e a iniciativa civil. Os conselhos de representação, que na década de 1980 ainda não gozavam de prestígio político efetivo, foram instituídos na

década de 1990, com objetivo de salvaguardar os direitos das pessoas com deficiência e agir de maneira mais atuante.

Em 24 de outubro de 1989, instituiu-se a Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, por meio da Lei nº 7.853, que mais tarde seria regulamentada pelo Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. A legislação de 1989 trouxe, em seu texto, garantias no que diz respeito à saúde, à educação, à previdência social, à maternidade, ao lazer, ao trabalho e à proteção da infância das pessoas com deficiência, o que foi aperfeiçoado em 1999. Assim, trazemos um excerto da lei para ilustrar tais reflexões:

A Administração Pública Federal conferirá aos assuntos relativos às pessoas portadoras de deficiência tratamento prioritário e apropriado, para que lhes seja efetivamente ensejado o pleno exercício de seus direitos individuais e sociais, bem como sua completa integração social. (BRASIL, 1989, p. 5).

Em agosto de 1990, a Lei 5.776, que rege o município de Belo Horizonte, instituiu a obrigatoriedade da transcrição para o Braille de todas as provas de concursos públicos promovidos pelo poder público. Por isso, os formulários de inscrição nos concursos públicos municipais receberam a informação para a pessoa interessada poder indicar se é ou não portadora de deficiência e se necessita de atendimento especializado no processo seletivo.

No mesmo ano, a Lei 8.383, em seu artigo 72, definiu que ficam isentas do pagamento do imposto de operações financeiras (IOF), na compra de veículos automotores de fabricação nacional, as pessoas com deficiência física, desde que devidamente validado pelo Departamento de Trânsito do Estado correspondente e mediante laudo médico que ateste a deficiência.

A Lei nº 8.213 de 1991, que delimita cotas para pessoas com deficiência, dispõe sobre os planos de benefícios da Previdência em relação à contratação das pessoas especiais. O artigo 93 da Lei regulamenta que todas as empresas que possuem um número superior a 100 funcionários devem destinar de 2% a 5% dos cargos disponíveis para as pessoas com deficiência. As empresas que têm até 200 funcionários devem destinar 2% das vagas disponíveis às pessoas com deficiência, as empresas que têm entre 201 a 500 funcionários devem destinar 3% das vagas, as empresas que possuem entre 501 a 1.000 funcionários devem destinar 4% e aquelas com número de funcionários superior a 1.000, devem disponibilizar 5% das vagas.

A Lei nº 8.989, de 24 de fevereiro de 1995, que regulamenta a isenção do imposto sobre produtos industrializados – IPI, na compra de automóveis para utilização no transporte autônomo de passageiros, às pessoas com deficiência física, visual, mental severa ou profunda, ou autistas, diretamente ou por intermédio de seu representante legal. Nota-se que a legislação permite ao responsável legal, se for o caso, adquirir o veículo em benefício da pessoa com deficiência.

Em dezembro de 1996, a Lei nº 9.394 de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, assegurou, nos artigos 58, 59 e 60, a educação especial e personalizada às pessoas com deficiência no ensino fundamental, médio ou superior.

O Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, que regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, implantou a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e objetivou consolidar as diretrizes de proteção e garantia dos direitos individuais e sociais das pessoas com deficiência. As instituições de ensino ficaram obrigadas a criar um ambiente adequado ao ensino das pessoas com deficiência e, inclusive, devem aperfeiçoar o método de seleção e avaliação dos estudantes especiais, conforme notamos no texto:

Os órgãos e as entidades da Administração Pública Federal direta e indireta adotarão providências para garantir a acessibilidade e a utilização dos bens e serviços, no âmbito de suas competências, à pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida, mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas e obstáculos, bem como evitando a construção de novas barreiras. (BRASIL, 1999, p. 13).

O Decreto 3.956, de 8 de outubro de 2001, promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência e integra a Convenção da Guatemala ao sistema jurídico brasileiro. A reflexão anterior é ratificada quando observamos a defesa do mecanismo de inclusão presente na lei:

A Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, apensa por cópia ao presente Decreto, será executada e cumprida tão inteiramente como nela se contém. (BRASIL, 2001, p. 1).

Em 2003, a Lei nº 10.754 e a Lei 10.690 alteraram a Lei nº 8.989, de 24 de fevereiro de 1995, que fala sobre a isenção do Imposto Sobre Produtos Industrializados - IPI, na aquisição de automóveis para utilização no transporte autônomo de

passageiros, bem como por pessoas portadoras de deficiência física e aos destinados ao transporte escolar, trazendo alguns complementos no texto original da Lei antecessora.

O presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em 2 de dezembro de 2004, sancionou o Decreto nº 5.296, também conhecido como Lei da acessibilidade, e instituiu o atendimento prioritário às necessidades de locomoção das pessoas com deficiência visual, física, mental, sensorial, auditiva e múltipla, no que diz respeito à elaboração de projetos arquitetônicos e urbanísticos, ao transporte público, ao sistema de comunicação e quaisquer obras ou edificações de caráter público ou coletivo. Além de legalizar o atendimento especial às pessoas com deficiência, a legislação trouxe as definições pormenorizadas dos tipos específicos de deficiências, conforme observamos na lei:

O Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência, os Conselhos Estaduais, Municipais e do Distrito Federal, e as organizações representativas de pessoas portadoras de deficiência terão legitimidade para acompanhar e sugerir medidas para o cumprimento dos requisitos estabelecidos neste Decreto. (BRASIL, 2004, p. 1).

A Lei nº 11.126, de 27 de junho de 2005, intitulada Lei do cão-guia, regulamentou o direito de a pessoa com deficiência visual ingressar e permanecer com o animal em todos os locais de uso coletivo. Vejamos um trecho da lei:

É assegurado à pessoa com deficiência visual acompanhada de cão-guia o direito de ingressar e de permanecer com o animal em todos os meios de transporte e em estabelecimentos abertos ao público, de uso público e privados de uso coletivo, desde que observadas as condições impostas por esta Lei. (BRASIL, 2005, p. 1).

A Lei nº 11.307 de 2006 alterou o artigo 2º da Lei 8.989, de 24 de fevereiro de 1995, dispondo que o prazo para reutilização do benefício da isenção do imposto sobre produtos industrializados - IPI, na aquisição de automóveis para utilização no transporte autônomo de passageiros, bem como por pessoas portadoras de deficiência física, aplica-se também às aquisições adquiridas antes de 22 de novembro de 2005.

A Lei 8.989/1995 só permitia a concessão de uma nova aquisição sem o imposto em compras realizadas há mais de dois anos. Assim, a Lei 11.307 permitiu que todas as pessoas com deficiência ou seus representantes legais reutilizassem o benefício de aquisição de um automóvel isento do IPI em prazo menor que os dois anos estipulados anteriormente.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da Organização das Nações Unidas (ONU) foi ratificada com equivalência de emenda constitucional pelo Decreto Legislativo nº 186/2008. Assim, o princípio da igualdade, da liberdade, da justiça e dos direitos humanos defendido no plenário da ONU passou a compor as diretrizes basilares da justiça nacional.

A partir do Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007, também foi recepcionada pela legislação brasileira.

A Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), alterou a Lei nº 11.126, de 27 de junho de 2005 (Lei do cão-guia), trouxe inovações sobre o uso do animal em benefício das pessoas com deficiência visual e definiu parâmetros qualitativos sobre o direito ao transporte e à mobilidade. Como demonstra a lei, a questão da mobilidade é devidamente difundida:

Em todas as áreas de estacionamento aberto ao público, de uso público ou privado de uso coletivo e em vias públicas, devem ser reservadas vagas próximas aos acessos de circulação de pedestres, devidamente sinalizadas, para veículos que transportem pessoa com deficiência com comprometimento de mobilidade, desde que devidamente identificados. (BRASIL, 2015, p. 18).

Após traçarmos esse panorama geral sobre os aspectos legais relacionados aos Direitos Humanos referentes às pessoas com deficiência visual, é possível observar a emergência de diversas vozes em nossa pesquisa que estão, sem exceção, repletas de reflexões sobre a integração entre o indivíduo deficiente visual e o espaço que o acolhe.

Transporte público, gentileza urbana, locomoção, sinais sonoros, piso tátil e calçamento são alguns dos temas constantemente abordados. Da mesma maneira, a questão da mobilidade urbana é abordada, paulatinamente, nas narrativas que compõem o *corpus* desta pesquisa, conforme é possível verificar no excerto (6):

- (6) (...) A trilha que eles fizeram na rua para os deficientes, eu não sei. As pessoas falam assim “Vai, enfrenta. Vai, pega a linha aí de você”. **Só que essa linha acaba ou no oreião, num poste ou na parede, ela nunca acaba reta.** Igualzinho, assim, na minha opinião, quando eles fizeram isso para ajudar o deficiente, eles tinham que chamar um deficiente. Eles tinham que conversar com um deficiente e falar, porque, no caso, ela tinha que ficar no meio do passeio, não, por exemplo, terminar ou no oreião ou no poste. (...) (Participante 4, 46 anos, linhas 1561 a 1567).

Os relatos sobre a estrutura dos centros urbanos no que tange a mobilidade e as inúmeras dificuldades encontradas pela pessoa com deficiência visual nos permitem entender que, apesar de muitos avanços, ainda é necessário a união de esforços, debates e inovações jurídicas para suprir as carências existentes. Notamos, no excerto (6), conforme destacamos na fala em negrito, a argumentação sendo construída e sustentada pelo tom de denúncia sobre a infraestrutura urbana inadequada para as pessoas com deficiência visual em **“Só que essa linha acaba ou no oreião, num poste ou na parede, ela nunca acaba reta”**.

Este percurso que fizemos sobre a legislação acerca das deficiências e da deficiência visual nos permitiu compreender que a proteção jurídica foi precária até os anos de 1980 e, somente no final dos anos 2000, pode-se observar um fortalecimento da malha normativa. Ainda mais interessante do que conhecer as leis de proteção das pessoas com deficiência visual, é perceber a efetiva participação delas não só na atuação para implantação de políticas públicas, mas, sobretudo, na participação cidadã decisiva para promulgação de leis que as ampare.

Portanto, a discussão sobre os conceitos, o percurso histórico e a legislação sobre as deficiências nos permitiu compreender como a pessoa com deficiência visual produz o seu discurso para modificar as concepções negativas e estereotipadas construídas historicamente e pelas lacunas legislativas. Além disso, refletir sobre os conceitos existentes no universo da deficiência visual foi fundamental para entender como os sentidos são construídos por meio da mobilização de certos dizeres utilizados pela pessoa com deficiência visual.

CAPÍTULO 2 - DISPOSITIVOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

2.1 – Reflexões iniciais

Assim como fizemos no capítulo anterior, vamos buscar, neste momento, a conexão entre os conceitos e a prática do fazer científico. No primeiro capítulo, abordamos os conceitos, os aspectos sócio-históricos e os dispositivos legais sobre a deficiência visual. Os elementos discutidos no texto anterior permitem-nos compreender a forma como as reflexões teóricas nos âmbitos médico-científico, histórico e jurídico sinalizam aspectos identitários sobre os sujeitos com deficiência visual, ajudam-nos a desconstruir estereótipos, sensos comuns circulantes no imaginário acerca desses sujeitos e, ainda, auxiliam-nos a entender os avanços na conquista e na garantia de direitos desses sujeitos ao longo do tempo. Por isso, a partir de agora, acreditamos que estamos melhor preparados para desenvolver uma reflexão sobre o escopo teórico-metodológico para a nossa prática investigativa.

No presente capítulo abordamos as diretrizes conceituais que sustentam a nossa metodologia de trabalho e demonstramos como os instrumentos operacionais podem ser empregados na seleção, coleta e tratamento dos dados. Para tanto, dividimos os espaços de discussão em duas frentes teórico-metodológicas a partir dos postulados de Bertaux (1997) e Meihy e Holanda (2007). É fundamental sinalizar que, embora a pesquisa esteja inserida nos estudos da linguagem, utilizamos esses três pesquisadores provenientes da sociologia e da história, pois, conforme define Machado (2015a), a interdisciplinaridade é um elemento constitutivo da Teoria Semiolinguística.

Sobre isso, Carvalho (2016) afirma que os estudos sociológicos de Bertaux (1997) e as investigações no campo da linguagem de Charaudeau (2008, 2016) possuem uma abertura natural para outras áreas científicas. Nesse sentido, justificamos a natureza multidisciplinar da nossa metodologia em razão da gênese interdisciplinar que rege os estudos dos teóricos que compõem a nossa base teórico-metodológica e o nosso escopo de análise.

Ainda que façamos algumas reflexões sobre a narrativa de vida nesta seção, é fundamental acrescentar que não tratamos especificamente da história do gênero neste capítulo, pois esta discussão será realizada mais adiante.

Para desenvolvimento dos nossos propósitos, recorreremos à pergunta de pesquisa, pois ela representa a primeira etapa na realização de uma atividade científica. Ela também pode ser entendida como objeto da pesquisa, segundo Sampiere et al. (2006). Daí advém a importância da questão proposta: i) as narrativas de vida das pessoas com deficiência visual e as estratégias discursivas nelas mobilizadas permitem-nos observar a construção de uma moldura para as experiências vividas?, ii) a (re)configuração identitária da pessoa com deficiência visual?, iii) a projeção de imagens de si a partir do exame dos marcadores linguísticos enunciativos e da *performance* do dizer?

Conforme destacamos no texto que introduz a nossa dissertação, a hegemonia e a contra-hegemonia, segundo Gramsci (1999), demonstra a relação entre as forças conflitantes que estão, em momentos históricos específicos, em posicionamentos contrários. É no e pelo discurso que as posições dominantes são confirmadas ou contrapostas.

Como vimos, nos excertos apresentados no *Capítulo 1*, o dizer desses sujeitos parecem manifestar marcas linguístico-discursivas que sinalizam discursos de resistência e, ao mesmo tempo, de reconfiguração identitária que contribuem para projetar imagens positivas de si. Assim, a partir da Semiolinguística, buscamos analisar a dimensão argumentativa³¹ presente nessas narrativas de si.

Tentando responder à questão proposta, desenvolvemos, ancorados em Resende (2009 apud SILVA 2016), a pesquisa de forma qualitativa (por meio de uma pesquisa bibliográfica) e também de maneira empírica ou prática (pesquisa aplicada):

A pesquisa de natureza qualitativa (PQ) lida com descrições e interpretações da realidade social a partir de dados interpretativos; é uma forma de pesquisa potencialmente crítica; por meio da PQ as ciências sociais críticas identificam estruturas de poder naturalizadas em um contexto sócio-histórico definido. Por isso a PQ é indicada quando se pretende focar representações de mundo, relações sociais, identidades, opiniões, atitudes, crenças ligadas a um meio social (RESENDE, 2009, p.57, apud SILVA, 2016).

³¹ A dimensão argumentativa não é coincidente com a visada argumentativa. Segundo Amossy (2011), a dimensão argumentativa, embora se insira na esfera do convencimento, não tem a intenção explícita de levar alguém a aderir a um ponto de vista. Por outro lado, a visada argumentativa consiste na finalidade primeira de convencimento. A visada argumentativa apresenta-se de forma explícita quando o sujeito apresenta uma tese e se propõe a defendê-la a partir de justificativas.

As etapas de planejamento, categorização, coleta e interpretação dos dados da nossa pesquisa são sustentadas pelas diretrizes consagradas da pesquisa qualitativa, conforme explica Silva (2016). A entrevista semi-estruturada foi a ferramenta que nos possibilitou motivar os participantes a construir as suas respectivas narrativas.

Discutimos, então, no decorrer desta seção a dimensão empírica da pesquisa: os papéis desempenhados pelas instituições de apoio à pessoa com deficiência visual, as técnicas aplicadas às entrevistas e o processo de transcrição; bem como os aspectos teóricos: a corrente etnossociológica de Bertaux (1997), o procedimento metodológico em história oral proposto por Meihy e Holanda (2007) e também a relação de interdisciplinaridade entre a Teoria Semiociológica e a etnossociologia, destacando que abordamos ainda a noção de contrato de comunicação para estabelecer uma breve introdução às demais categorias (discurso, as estratégias discursivas e os modos de organização do discurso) com as quais trabalhamos no capítulo dedicado à Semiociologia.

2.2 – O campo empírico

A nossa pesquisa foi orientada à pessoa com deficiência visual e realizada no município de Belo Horizonte, Minas Gerais. A Associação de Cegos Louis Braille (ACLB), instituição voltada para o atendimento e acolhimento da pessoa com deficiência visual, serviu-nos de suporte para a realização das entrevistas.

A instituição teve um papel fundamental, porque entendemos que os participantes se sentiram confortáveis neste local e isso assegurou a mecânica da coleta e a espontaneidade dos relatos.

Fundada em 1933, a ACLB encontra-se localizada na Rua Geraldo Teixeira Costa, 202 – Floresta, na cidade de Belo Horizonte. A sua atuação é sem fins lucrativos e visa à beneficência.

O principal objetivo da entidade é garantir a inserção social das pessoas com deficiência visual (cegas ou de baixa visão) e proporcionar assistência material, moral, educacional e profissional. Os propósitos norteadores da instituição podem ser bem compreendidos por meio do 1º artigo do seu estatuto:

A Associação de Cegos Louis Braille tem por finalidade precípua a plena integração social das pessoas cegas e de visão subnormal e, por objetivo prioritário, a realização de atividades de caráter assistencial, educativo, profissionalizante e produtivo e outras que contribuam para a elevação do padrão de vida e do bem estar dessas pessoas. (ACLB, 2004, p. 1).

Para a realização da pesquisa, não levamos em consideração a distinção entre a pessoa com baixa visão e cega, pois ambos os casos se inserem no quadro geral da deficiência visual, segundo a definição do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, por meio do Censo realizado em 2010.

Para tanto, entrevistamos quatro pessoas com deficiência visual e aplicamos uma entrevista semi-estruturada para cada um dos participantes, almejando levá-las a construir as suas narrativas de vida. Com média de (uma) 01 hora de duração, as entrevistas foram gravadas e, posteriormente, transcritas para a elaboração das análises dos dados. Como o nosso trabalho é orientado pelo caráter qualitativo, escolhemos quatro participantes, pois é um quantitativo que nos permite aplicar as categorias de análise com as quais trabalhamos e identificar as projeções recorrentes nos relatos. Em consonância com esse preceito, lembramos que Bertaux (1997) não define em seu método a quantidade de pessoas a serem entrevistadas, mas somente destaca que o número de participantes deve ser suficiente para extração de dados satisfatórios à pesquisa.

A transcrição não é uma tarefa simples, ao contrário, ela demanda bastante esforço e dedicação do pesquisador, pois é uma atividade delicada e que demanda um relativo tempo da pesquisa, já que optamos por preservar as características da oralidade e manter as estruturas de informalidade existentes. Para superar esses fatores adversos, utilizamos um aplicativo de transcrição que nos permitiu uma significativa redução no tempo de transposição dos áudios para a escrita.

O fato de manter a oralidade é uma opção muito importante para os nossos objetivos de pesquisa, pois é possível preservar as marcas prosódicas, o tom, as expressões regionais e, ainda, garantir uma enunciação mais fidedigna possível. A partir dessa diretriz, procuramos realizar a transcrição integral de todas as entrevistas e conservamos as falas da maneira como foram ditas.

Depois das transcrições, os textos passaram pelas etapas de textualização e transcrição. As diretrizes de transcrição, textualização e transcrição foram ancoradas em Meihy e Holanda (2007).

Nesse modelo de entrevista, procuramos conceder ao participante o protagonismo peculiar desse instrumento de coleta. Buscamos nos ater aos objetivos do projeto de pesquisa. Deixamos os participantes à vontade para produzir os seus relatos, procuramos não interromper as falas e somente passamos para outro eixo de incitação aos relatos quando o participante finalizava o seu raciocínio. Assim, acreditamos que a entrevista foi norteada pelo diálogo e pela mínima interferência possível dos pesquisadores que estavam nutridos pelo espírito da ética e da cientificidade.

Para garantir a fidelidade da enunciação produzida pelos participantes da pesquisa, tomamos o cuidado de preservar as marcações orais, como expressões regionais, entonação, alongamento de vogal, supressões de palavras e certos empregos considerados incorretos do ponto de vista das normas gramaticais da Língua Portuguesa.

A entrevista contém seis tópicos específicos sobre os quais os participantes foram convidados a refletir e dissertar: percurso de vida (infância, adolescência e fase adulta), relações afetivas (familiares, conjugais e de amizade), trajetória escolar e profissional, políticas públicas e contexto referente ao comprometimento da visão.

O contexto social, histórico e cultural das adversidades, a temática do preconceito, da inclusão e da acessibilidade não foram incluídos no roteiro das entrevistas, pois a nossa intenção foi observar a revelação espontânea desses temas, o que aconteceu, invariavelmente, em todos os relatos. Ressaltamos que outras temáticas naturalmente expressas também foram consideradas na pesquisa e posteriormente categorizadas.

A escolha da entrevista semi-estruturada foi importante, pois, segundo Marconi e Lakatos (1996), essa ferramenta permite maior dinamismo e flexibilidade das respostas, possibilita maior autonomia ao participante e amplia o campo de possibilidades do pesquisador.

A entrevista, conforme defende Gil (1994), é uma valiosa ferramenta de pesquisa, porque permite agrupar um conjunto significativo de dados sobre crenças, sentimentos, intenções e objetivos dos respondentes, o que vai ao encontro das definições do nosso principal instrumento teórico-metodológico, a Semiologia, como veremos, posteriormente, no *Capítulo 4*. A entrevista cria um maior grau de empatia entre entrevistador e participante, assegurando, segundo Mattos (2005), maior espontaneidade dos relatos. Para estruturar a pesquisa empírica e o método de

entrevistas, além de utilizarmos as contribuições de Meihy e Holanda (2007), recorreremos, também, a Bertaux (1997).

2.3 – O quadro teórico-metodológico

A corrente conceitual de que lançamos mão em nossa pesquisa se sustenta na abordagem etnossociológica de Bertaux (1997) e no mecanismo metodológico em história oral de Meihy e Holanda (2007).

Inspirado na Escola de Chicago e a partir da obra *Récit de vie* (relato de vida)³², Bertaux (1997) desenvolve a metodologia sob a égide da etnossociologia. A metodologia³³ consiste na “interação face a face entre o pesquisador e o entrevistado”. O participante da pesquisa é incitado a narrar a sua vida ou acontecimentos específicos relacionados a ela a partir da delimitação do pesquisador. (CARVALHO, 2016, p. 23)

O método busca explicar os fenômenos do mundo pelos parâmetros da sociologia utilizando mecanismos de percepção guiados pela etnografia, que estuda a cultura e os costumes de grupos sociais específicos. Vale destacar que a etnografia é uma disciplina que tem a sua origem ligada à antropologia social, assim, a sociologia e a antropologia são ciências que se perfilam na dimensão compósita da etnossociologia, conforme define Carvalho³⁴ (2016):

Bertaux (1997) explica que ‘uma perspectiva etnossociológica’ é aquela em que ocorre a realização de uma pesquisa empírica desenvolvida a partir da pesquisa de campo, a qual utiliza técnicas de observação inspiradas na etnografia, mas que ‘(...) constrói seus objetos por referência às problemáticas sociológicas’ (BERTAUX, 1997, p. 11). Ou seja, nessa perspectiva encontram-se tanto a etnografia como a sociologia, de modo que ambas são exploradas a partir do objeto de estudo e do posicionamento teórico deste sociólogo. (BERTAUX, 1997, p. 11 apud CARVALHO, 2016, p. 29).

³² Tradução aproximada do francês.

³³ Segundo Carvalho (2016), o relato de vida (*récit de vie*) é uma metodologia de pesquisa que tem origem nas Ciências Sociais e teve como precursores dois sociólogos da Escola de Chicago, William Thomas e Florian Znaniecki, autores da obra *The Polish peasant in Europe and America: monograph of an immigrant group*. Nesse estudo, os sociólogos buscaram identificar as dificuldades que os imigrantes poloneses enfrentavam nos Estados Unidos.

³⁴ Pesquisadora orientada pela professora Ida Lúcia Machado (UFMG).

De maneira diferente da etnografia, que busca a descrição de grupos particulares, a intenção da etnossociologia, segundo Bertaux (1997), é identificar as generalizações que compõem o comportamento coletivo. Nesse sentido, de acordo com Carvalho (2016), o trabalho da etnossociologia deve mapear as manifestações culturais, políticas e econômicas gerais dos grupos pesquisados para compreender o comportamento social.

A escolha por Bertaux (1997) se justifica também pela nossa filiação aos estudos nacionais desenvolvidos por Machado (2001, 2009, 2011, 2012a e b, 2013a e b, 2014a e b, 2015a e b, 2016a e b, 2017), que integra o modelo do pesquisador francês à Análise do Discurso. A simbiose entre essas correntes, como explica Carvalho (2016), sinaliza para um dos trabalhos precursores no Brasil que propõe a inter-relação entre narrativa e discurso. A partir da obra *Récit de vie* (relato de vida ou narrativa de vida), de Bertaux (1997), a narrativa de vida foi, então, incorporada ao extenso campo de atuação da pesquisadora brasileira.

Assim, em decorrência da conciliação entre os dois campos de pesquisa, a nossa investigação se interessa pela narrativa de vida da pessoa com deficiência visual. O indivíduo traz em sua fala não somente um conteúdo verbal, mas também um conjunto de sentidos arquitetados pela força do discurso. Ao narrar a sua vida, entendemos que a pessoa com deficiência visual apresenta uma colcha de retalhos da sua experiência e, por isso, (in)conscientemente, modela a sua identidade.

Ressaltamos que o termo *récit de vie* diz respeito à metodologia de Bertaux (1997) e a terminologia narrativa de vida se refere especificamente à inserção do gênero na Análise do Discurso por meio dos estudos realizados pela pesquisadora Ida Lúcia Machado.

Segundo Machado (2015a, p. 96), os seus estudos sobre narrativa de vida têm um forte vínculo com Bertaux (1997), mas se desenvolveu também em função da influência sofrida pela obra “*Storytelling*” de Christian Salmon, do conceito de “narratividade” de Gérard Genette e do “modo de organização narrativo do discurso” de Patrick Charaudeau, que já ocupavam um lugar de destaque nas investigações acadêmicas da pesquisadora mineira.

A partir das reflexões de Christian Salmon, Machado (2015a) diz que, em momentos em que a narrativa não seria naturalmente mobilizada, pode-se utilizar o gênero com o propósito de persuadir e conquistar o interlocutor. Nesse sentido, os três

teóricos supracitados, cada um à sua maneira, conduziram os trabalhos de Machado (*op. cit.*) para esta nova modalidade discursiva.

Assim, em nossa investigação, o método de Bertaux (1997) subsidia o aspecto prático da pesquisa e os trabalhos da acadêmica brasileira auxiliam o nosso processo de análise dos relatos.

A narrativa de vida, segundo Machado (2015a), surge como um fértil campo de investigação, pois tem uma orientação diferente dos estudos voltados às pesquisas sobre autobiografias e tem uma natureza interdisciplinar, já que se constitui na esteira da sociologia e da antropologia.

A recepção do sintagma em suas pesquisas, conforme define Machado (2015a, p. 97-98, grifo da autora), ainda que utilize excertos de autobiografias e biografias, busca constituir um universo diferente daquele demarcado por investigadores que somente almejam localizar informações sobre datas e fatos “*daquele-que-se-conta*”.

Desse modo, por um lado, podemos entender que a natureza interdisciplinar da Teoria Semiolingüística, de Charaudeau (2008, 2016), e da etnossociologia, de Bertaux (1997), proporcionou a confluência natural entre essas duas correntes de pensamento. Por outro lado, essa interdisciplinaridade atribuída aos preceitos desenvolvidos por Bertaux (*op. cit.*), também possibilitou a inserção da teoria nos estudos discursivos desenvolvidos por Machado (2015a), o que ela denominou de narrativas de vida (narrativas de si).

A Teoria Semiolingüística, na perspectiva de Machado (2015a), ainda que consagradamente fundada na lingüística discursiva, também tem a sua gênese intimamente associada à interdisciplinaridade: a antropologia, a sociologia e a psicologia social fornecem conceitos à Semiolingüística, aos quais, conforme já dissemos, dedicamos uma apresentação mais detalhada no *Capítulo 4*. Assim, a convergência entre a narrativa de vida e a Semiolingüística parece seguir um caminho espontâneo, porque existem perspectivas semelhantes na origem das duas linhas teóricas.

Para reforçar a posição defendida por Machado (2015a), Carvalho (2016) diz que tanto Daniel Bertaux quanto Patrick Charaudeau propõem dispositivos metodológicos e teóricos que podem atuar em consonância com outras fontes do conhecimento. A partir de um viés teórico-metodológico particular, os estudiosos franceses, cada qual focalizado em seus respectivos objetos de investigação, buscam

uma interconexão com outras áreas do saber, o que permite a aproximação entre a etnossociologia e a Análise do Discurso.

Carvalho (2016), seguindo, então, o posicionamento teórico de Machado (2015a), sugere que as duas teorias apresentam as seguintes similaridades: o discurso é objeto científico comum, a natureza de ambas as teorias é interdisciplinar, a narrativa traz efeitos de sentidos possíveis e a relação entre entrevistador e participante é pactuada por um contrato de comunicação. O discurso, na concepção de Carvalho (*op. cit.*), surge como o primeiro elemento de interseção entre a teoria de Bertaux (1997) e a Semiolinguística de Charaudeau (2008, 2016). Para Bertaux (1997), os fatos narrados não são apresentados em sua completude, porque existem silenciamentos, escolhas intencionais e representações inconscientes que compõem os relatos.

A correspondência entre as duas perspectivas teóricas possibilita a interpretação das narrativas construídas pelas pessoas com deficiência visual pela lógica da materialidade discursiva. A vida narrada é diferente da vida vivida, pois a história que se conta é delineada por uma estratégia intencionalmente traçada. É no e pelo discurso que se molda a identidade daquele que fala sobre si e sobre o mundo. A narrativa é a maneira pela qual o sujeito realiza uma representação discursiva de si. Assim, o discurso surge como objeto de estudo comum entre as duas frentes teóricas, embora as abordagens tenham propostas peculiares. A esse respeito Machado pontua que:

(...) As narrativas contam histórias, mas fazem mais que isso: elas detêm uma maneira de persuasão poderosa e que pode ser mais forte que a de muitas argumentações lógicas. O contador de histórias tem uma visada narrativa destinada ao seu receptor, visada esta que é sempre ou quase sempre impregnada de mistério, de encantamentos ou mesmo de sortilégios. (MACHADO, 2015a, p. 97).

Por sua vez, Bertaux (1997) reitera que a narrativa de vida, ainda que narrada em primeira pessoa, não representa a realidade de uma existência, mas destaca eventos que revelam fragmentos possíveis de uma vivência. O indivíduo narra a sua vida a partir de posições ideológicas, de uma visão de mundo e de acordo com intenções quase sempre camufladas. A narrativa só existe no e pelo discurso, portanto, é uma materialidade discursiva.

Carvalho (2016, p. 34), buscando refletir sobre esse aspecto da narrativa de vida salientado por Bertaux (*op. cit.*), afirma que não é possível pensar na totalidade de uma vida, pois a experiência relatada é moldada pelo discurso e, por isso, somente “uma

versão possível da vida” é revelada. Para ela, falar sobre a vida é reescrever a própria história à sua maneira, isto é, faz-se uma articulação entre aquilo que se quer contar e aquilo que se quer ocultar em razão de uma autoimagem favorável. A noção defendida pela pesquisadora é melhor compreendida no momento em que notamos o seu posicionamento teórico:

O sintagma narrativa de vida remete-nos ao “contar uma vida” mais como um processo do que como um produto (sendo este uma história pronta, finalizada). Nesse processo, o sujeito que se empenha em contar sua própria vida torna-se, ao mesmo tempo, autor e protagonista de uma história narrada à sua maneira. Ao confeccionar tal história, o sujeito utiliza as estratégias linguageiras que mais lhe convêm para dar a si mesmo e à sua vida os contornos que mais lhe agradam, ainda que isso ocorra de modo inconsciente. (CARVALHO, 2016, p. 27).

A identificação do discurso como elemento central na interseção entre a etnossociologia e a Semiologia só é possível devido à consideração de um aspecto interdisciplinar das teorias, por isso, é relevante, ainda que de maneira breve, refletir sobre o fenômeno da interdisciplinaridade que rege as disciplinas.

A interdisciplinaridade é um elemento que coloca os trabalhos de Daniel Bertaux (relação interdisciplinar entre a etnografia e a sociologia) e de Patrick (entrecruzamento entre a linguística, a história, a sociologia, a antropologia e psicologia) em posição de interconexão metodológica. Para a nossa pesquisa, empregamos os conceitos das duas dimensões a partir desse prisma de convergência, o que possibilita a análise das narrativas das pessoas com deficiência visual à luz da Análise do Discurso. A esse respeito Carvalho (2016) diz que os dois teóricos, cada qual a partir da sua posição metodológica, propõem uma articulação entre as abordagens e propiciam o desenvolvimento das Ciências Sociais e da Linguagem.

Além do discurso como objeto científico e da interdisciplinaridade entre a etnossociologia e a Semiologia, Bertaux (1997), citado por Carvalho (2016), afirma que os dados extraídos de um relato carregam interpretações possíveis e não sentidos que podem ser simplesmente demonstrados. Por isso, Carvalho (*op. cit.*) defende a premissa de que os dados provenientes das narrativas, em determinada pesquisa, não podem ser explicados, mas devem ser interpretados.

A pesquisadora correlaciona o conceito de “interpretações plausíveis” de Bertaux (1997, p. 19 apud CARVALHO, 2016, p. 31) à noção de “possíveis

interpretativos” de Charaudeau (1983, p. 57 apud CARVALHO, 2016, p. 31), ou seja, para os dois teóricos franceses, a narrativa traz consigo efeitos de sentidos possíveis.

Ao pensarmos na concepção dos sentidos possíveis em uma narrativa, novamente temos a noção de que a construção da fala não é genuinamente espontânea ou meramente verbal. Ela tem uma articulação entre o consciente e o inconsciente, entre o dizer descomprometido e o falar cuidadosamente construído. A pessoa que narra a sua própria vida ou a vida do outro produz o seu dizer a partir de um contexto, de uma série de intenções e de objetivos definidos.

Da mesma maneira como qualquer ato de linguagem, a narrativa de vida traz efeitos de sentidos possíveis, que são moldados pela expectativa entre o enunciador e o destinatário. A partir de um propósito e uma visada, ao encenar o dizer, o sujeito narra a sua vida, coloca-se na posição de personagem da sua própria história e modela o seu discurso por meio de estratégias elaboradas para cumprir uma finalidade determinada.

Os efeitos de sentidos produzidos pelo enunciador, segundo Charaudeau (2015), podem ou não coincidir com os efeitos desejados, porque o efeito alcançado depende do sujeito interpretante, que vai recepcionar o discurso a partir da sua concepção de mundo, dos seus valores e da sua orientação ideológica. Nessa perspectiva, os relatos de vida são o produto da interface entre os efeitos possíveis, os efeitos desejados e os efeitos alcançados.

A compreensão da dinâmica entre a construção de efeitos de sentidos, de efeitos desejados e de efeitos alcançados é importante, pois nos permite compreender a materialidade narrativa como um gênero que merece uma investigação mais apurada.

É importante frisar que o relato é um ato de linguagem atravessado por fragmentos do mundo e, por isso, toda a sua constituição molda-se em uma dimensão discursiva e extradiscursiva. A história contada se realiza, porque o sujeito produz um discurso e mobiliza os elementos do seu quadro de referências sociais. O contexto que circunda, então, as pessoas envolvidas, na comunicação, assume vital relevância na composição de um relato.

A narrativa, segundo Charaudeau (2015), depende do contexto em que foi produzida. Isto é, a narrativa de vida está associada à situação de comunicação. A situação de comunicação, na concepção de Charaudeau (2015, p. 67), é um ambiente de trocas sociais marcado por “restrições de espaço, de tempo, de relações e de palavras”.

Essas restrições são delimitadas pelas “práticas sociais” e pelos “discursos de representação”, que são constituídos para validar tais práticas.

Os agentes da interação que pretendem se comunicar devem observar as condições da situação de comunicação. O locutor precisa subordinar-se às suas restrições e deve antever que seu interlocutor, ou destinatário, está apto a identificar essas restrições. O reconhecimento que os parceiros da troca devem ter sobre as restrições da situação de comunicação nos deixa entender que eles firmam um contrato prévio de reconhecimento das condições de interação que os envolve:

O necessário reconhecimento recíproco das restrições da situação pelos parceiros da troca linguageira nos leva a dizer que estes estão ligados por uma espécie de acordo prévio sobre os dados desse quadro de referência. Eles se encontram na situação de subscrever, antes de qualquer intenção e estratégia particular, a um contrato de reconhecimento das condições de realização da troca linguageira em que estão envolvidos: um *contrato de comunicação*. (CHARAUDEAU, 2015, p. 68, grifo do autor).

Em uma entrevista jornalística, por exemplo, os agentes da interação reconhecem as restrições que envolvem esse gênero (o tempo escasso, a predominância da norma culta, a condução dos diálogos pelo jornalista etc) e firmam um contrato de comunicação de reconhecimento às restrições e se colocam no papel social de entrevistador e participante.

Assim, conforme define Carvalho (2016), podemos colocar a noção de contrato de comunicação no contexto da relação interdisciplinar entre a etnossociologia e a Teoria Semiolinguística e, conseqüentemente, trazer essa concepção para o nosso escopo metodológico.

Em termos práticos, temos, em nossa pesquisa, uma espécie de contrato de comunicação estabelecido entre o pesquisador e o relator/participante da pesquisa. O pesquisador e o participante firmam um acordo prévio em referência às restrições impostas pela situação de comunicação.

Essa noção de contrato de comunicação evidencia a cautela que o pesquisador deve ter em sua investigação para evitar ruídos e sugestionamentos sobre os relatos e, ainda, a interferência sobre os significados que o participante imprime à sua vida.

O ato de “falar-de-si-mesmo”, conforme define Machado (2015a, p. 98), estabelece os papéis sociais ocupados pelos agentes da interação de acordo com as expectativas criadas entre eles e da intencionalidade peculiar a cada um.

Assim sendo, a metodologia de Bertaux (1997) permite desenvolvermos um eixo de análise a partir das narrativas de vida, do discurso dos sujeitos e da noção de interdisciplinaridade inerente às linhas teóricas.

Além da etnossociologia de Bertaux (1997), utilizamos os princípios metodológicos em história oral de Meihy e Holanda (2007). Em uma primeira reflexão, é imprescindível destacar que as metodologias em narrativa de vida e em história oral não são equivalentes, mas métodos complementares que auxiliam os nossos procedimentos de coleta e tratamento dos dados.

Do ponto de vista do planejamento, Meihy e Holanda (2007) afirmam que a história oral é produto de um processo constituído a partir de um projeto inicial, da definição de um conjunto de pessoas a serem entrevistadas, do planejamento das gravações, da escolha do local das entrevistas, da delimitação do tempo de duração das entrevistas, da transcrição, da conferência dos relatos, da autorização para coleta e uso dos dados, do arquivamento e da publicação e devolução dos resultados. Todas essas fases servem-nos de referencial para a condução da nossa proposta metodológica.

2.4 - Procedimentos em história oral

O projeto é a fase primordial para a constituição da história oral, porque uma proposta previamente pensada permite responder às três questões que norteiam a materialização da história oral: *de quem?*, *Como?* e *Por quê?* (MEIHY e HOLANDA, 2007, p. 15, grifo do autor). O grupo de investigação é o primeiro elemento de justificativa de um estudo em história oral, pois define o universo a ser pesquisado e representa a etapa inicial dos trabalhos.

Depois da definição do grupo de investigação e da realização das entrevistas, recorreremos às seguintes etapas e aplicações metodológicas ancoradas na metodologia em história oral: transcrição, conferência, armazenamento e, por fim, a publicação dos resultados.

O processo de transcrição, geralmente, lento e meticuloso, é um instante crucial na pesquisa, por isso, deve-se prever o tempo desta etapa no planejamento da investigação. A etapa de transcrição é o momento em que ocorre a materialização

textual escrita a partir da fala oral do participante. Esta etapa metodológica da pesquisa foi enriquecedora, porque nos deixou observar com maior clareza a riqueza dos depoimentos, as marcas linguísticas e as produções enunciativas. É uma etapa da metodologia que permite, de certa maneira, uma pré-análise.

Posteriormente, é importante realizar a fase de conferência do conteúdo escrito, destacando que pesquisador deve se certificar de que o documento gerado pela entrevista tem a devida carta de permissão do participante para o uso das informações contidas nos relatos. Nesse sentido, nenhum dado será divulgado sem a expressa autorização do participante, ou seja, os requisitos éticos devem estar intrínsecos durante as fases de conferência e cessão dos direitos de uso dos dados. Como os participantes não pediram que nenhuma fala fosse extraída das entrevistas, tivemos liberdade para trabalhar com a máxima fidelidade possível. Este aspecto da metodologia foi rigorosamente observado por nós, pois entendemos a responsabilidade de lidar com narrativas de vida. Os participantes não compartilharam conosco somente palavras, confienciaram as suas vidas, as suas lembranças, as suas memórias, as suas angústias, os seus sentimentos, a sua intimidade, por isso, o processo de conferência foi importante para manter a qualidade das transcrições e também preservar o elo de confiança firmado entre o participante e o pesquisador.

No processo de armazenamento das informações, o pesquisador deve informar ao participante que as gravações ficarão arquivadas e que no futuro os dados poderão ser utilizados em novas atividades científicas, como artigos, publicações em congressos, seminários, simpósios etc. O arquivamento dos dados também tem uma contribuição significativa para a comunidade científica, porque permite a compilação de dados referenciais para novas investigações. No que se refere à nossa pesquisa, optamos por não divulgar, na versão final, os áudios e as respectivas transcrições, porque pretendemos utilizá-los em trabalhos futuros. Além disso, como já dissemos, os participantes concederam plena autorização para a utilização científica dos relatos.

A publicação dos resultados, por fim, deve ser pensada sob a perspectiva da devolutiva dos resultados. Em decorrência da função social que envolve as pesquisas científicas, os textos organizados devem, de alguma maneira, retornar à sociedade e para os seus respectivos grupos geradores. Posteriormente à defesa desta dissertação, transcreveremos integralmente nosso trabalho para o Braille, pois conseguiremos, desta

forma, disponibilizar às pessoas com deficiência visual o acesso ao trabalho. Acreditamos que este procedimento encorajará novas vozes a ecoarem pelo mundo.

Além dos aspectos teóricos inerentes à metodologia, lembramos que as gravações, as posições que são ocupadas pelo entrevistador e pelo participante e o local da entrevista devem ser planejados antecipadamente. A motivação do projeto, a razão que levou a escolha do participante e a forma de armazenamento das gravações precisam ser explicadas ao participante da pesquisa antes do início das atividades. O local da entrevista também deve ser acordado com antecedência e precisa ser um lugar escolhido preferencialmente pelo participante. Esta etapa é fundamental, pois garante a empatia entre o entrevistador e participante e, consequentemente, assegura a qualidade da pesquisa. Apesar da dificuldade de prever o tempo da entrevista, o tempo de duração deve ser pensado antecipadamente e o pesquisador deve cuidar para que não haja excessos.

Portanto, ao lado da Semioliúística e da etnossociologia, os procedimentos metodológicos em história oral constituem o pilar de sustentação da nossa pesquisa, pois permitem abordar os dados desde a fase de coleta das informações até a etapa de arquivamento.

2.4.1 - História oral e seus substratos: história oral de vida, história oral temática e tradição oral

A História Oral, na perspectiva de Meihy e Holanda (2007), subdivide-se em três dimensões essenciais: história oral de vida, história oral temática e tradição oral. A partir das pesquisas realizadas no Núcleo de História Oral da Universidade de São Paulo e com o objetivo de enaltecer a importância da oralidade nos estudos científicos, Meihy e Holanda (2007) ampliam a concepção da expressão “história de vida” ao substituí-la pela expressão “história oral de vida”. A inclusão da palavra oral às histórias de vida é um movimento espontâneo em decorrência dos novos equipamentos eletrônicos que permitem a coleta de dados.

A história oral de vida, segundo eles, consiste na narrativa de uma pessoa que descreve os acontecimentos inerentes às suas experiências. Após ser registrado e

interpretado, entre as diversas informações possíveis, o percurso de vida pode fornecer dados muito relevantes ao pesquisador sobre o vínculo entre a trajetória individual e o tecido social.

Ao ser oralizado, o relato apresenta fatos e eventos referentes à vida do relator, mas que, em uma análise mais atenta, evidencia marcas e traços sociais. A história oral de vida é sempre coletiva, passa do particular ao geral, pois a vivência aparentemente pessoal demonstra, na verdade, **“a experiência social de pessoas e de grupos”**. (MEIHY e HOLANDA, 2007, p. 17, grifo nosso). Para melhor esclarecer os nossos posicionamentos metodológicos, destacamos que não deixamos de reconhecer a importância da singularidade, mas simplesmente enaltecemos o caráter social das representações em razão do nosso posicionamento teórico. Nesse contexto, a trajetória de um indivíduo é imprescindível para a compreensão dos processos históricos, das modalidades culturais, da dinâmica social, da memória coletiva e da identidade social.

Os gêneros história oral temática e tradição oral, em vez de buscar uma abordagem macrosocial, aproximam-se da etnografia, que busca demonstrar o dia a dia, os costumes e os valores de comunidades específicas. Nesse entendimento, da mesma maneira como a etnosociologia, é importante diferenciar a história oral de vida e a etnografia.

A etnografia, conforme já discutido anteriormente, objetiva descrever o comportamento de grupos particulares, e a história oral de vida, por sua vez, almeja compreender, em uma dimensão genérica, as manifestações culturais, históricas, econômicas e políticas.

A pesquisa etnográfica orientada às pessoas com deficiência visual, por exemplo, busca entender quais são as práticas cotidianas, os valores e as crenças compartilhadas por esses indivíduos no interior da sua comunidade. Para esse mesmo grupo, a história oral de vida busca compreender não quais são os traços culturais ou históricos do grupo de análise, mas como as marcas culturais e históricas de um período se revelam a partir dos relatos da pessoa com deficiência visual.

Podemos notar que a história oral de vida e a etnosociologia criam pontes de convergência entre as suas orientações teóricas e metodológicas, porque o método desenvolvido por Bertaux (1997) tem o objetivo de identificar, a partir de uma visão geral, a estrutura cultural e o comportamento social moldado na tessitura das experiências pessoais.

Na esteira da interdisciplinaridade, o processo metodológico da história oral se aproxima dos procedimentos da etnossociologia e da Semiologia. O discurso, de certa maneira, está no centro de convergência das três concepções teóricas. Para Meihy e Holanda (2007, p. 14, grifo do autor), o tempo e o espaço que abarcam a história oral são o “*aqui*” e “*agora*”. O momento presente da narrativa fornece os contornos da história, do passado, da vida e da memória. Os marcos teórico-metodológicos da etnossociologia, da Semiologia e da história oral partem de um mesmo objeto: o discurso, conforme notamos no texto de Meihy e Holanda:

História oral é um processo de aquisição de entrevistas inscritas no “tempo presente” e deve responder a um sentido de utilidade prática, social, e imediata. Isso não quer dizer que ela se esgote no momento de sua apreensão, do estabelecimento de um texto e da eventual análise das entrevistas. (MEIHY e HOLANDA, 2007, p. 19).

Ao discutir sobre a dinâmica enunciativa subjacente às narrativas de vida, Lessa (2015)³⁵ reflete sobre o desdobramento do *eu* em dimensões distintas, pois existe o *eu* do momento presente da enunciação e o *eu* que vivenciou os acontecimentos. Ao assumir o dizer, o sujeito fala de si, recorta momentos da sua existência e se coloca no papel reflexivo e analítico sobre a sua própria vida, julgando o *eu-lá-antigamente*³⁶ que passou pelas experiências a partir de um referencial ético do momento presente em que se toma a palavra.

Para o pesquisador, a narrativa somente se estabelece em decorrência da sua natureza dialógica. Ao narrar as suas experiências, o sujeito busca moldurar a sua vivência e, ao mesmo tempo, faz uma reflexão sobre si e sobre o outro, ou seja, a consciência de quem narra passa pela consciência e pelo acabamento também dado pelo outro.

Se o ato de narrar implica uma relação dialógica, podemos pensar em uma perspectiva de cooperação entre o entrevistador e o participante. A relação entre o pesquisador e o participante não está na esfera da técnica, mas se insere no campo da

³⁵ A partir dos conceitos bakhtinianos acerca da relação entre auto-pessoa, autor-criador e herói sedimentados na obra “Estética da Criação verbal”, o pesquisador desenvolve a referida reflexão especificamente no seu estudo orientado para compreender como as narrativas de vida de alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) ratificam concepções sobre a escrita autobiográfica e sobre o ato de recordar. Para ele, ao ser motivado a relembrar suas memórias, o sujeito falante faz uma autorepresentação, avalia a si e a outrem a partir da sua subjetividade e do seu referencial ético no momento presente do dizer.

³⁶ O termo é usado por Lessa (2015) em seu artigo sobre a discursivização da memória a partir dos postulados de Miraux (2008).

colaboração. Ao lado do ouvinte, a pessoa que narra a sua vida, em uma posição agora mais humanizada (*humano versus tecnocrata*), é coadjuvante da sua própria história.

O relato das experiências perde a sua titularidade no momento em que se transfere para o campo das palavras. Quando uma pessoa conta sobre a sua vida, essa vida já não o pertence mais. Todos os sentidos sobre a existência vão depender das duas polaridades da interação: de quem diz e de quem recebe o dizer.

2.4.2 - A entrevista em história oral

A materialidade da fala, em história oral de vida, segundo Meihy e Holanda (2007), somente se alcança por meio da entrevista. Esta é uma das ferramentas primordiais na composição das informações nessa área do saber. O ambiente precisa ser acolhedor, o participante deve sentir-se confortável para revelar as suas experiências, a proposta de pesquisa deve ser minuciosamente esclarecida, o pesquisador necessita oferecer devolutivas aos participantes e os ideais éticos não podem estar distantes de nenhuma etapa dos trabalhos, sobretudo, aquela relacionada à cessão dos direitos de uso dos dados.

A entrevista é produto do encontro gravado entre o pesquisador e o participante. Ao iniciar o processo de entrevistas, não se deve usar o termo “**depoimento**” no lugar da palavra entrevista, porque traz um sentido jurídico, fechado e desprovido de certa espontaneidade. (MEIHY e HOLANDA, 2007, p. 20, grifo nosso). Segundo Meihy e Holanda (2007), as entrevistas precisam passar por três etapas fundamentais: transcrição, textualização e transcrição.

A transcrição é um minucioso processo em que o conteúdo oral é transferido para o texto escrito. Esta etapa é muito importante, porque é o primeiro momento de organização do material de análise. O procedimento de transcrição das nossas entrevistas foi bastante cuidadoso, pois a nossa preocupação se concentrou na maior fidelidade possível ao conteúdo dos relatos.

A textualização é a fase de organização textual em que alguns ajustes podem ser realizados como, por exemplo, a adequação da fala às normas gramaticais, a retirada de termos demasiadamente recorrentes, a eliminação ou manutenção de sinais sonoros

pronunciados (sons de animais, de objetos etc) e a ocultação das perguntas realizadas pelo entrevistador. Ou seja, é o instante em que formatamos o texto dentro de uma perspectiva de coerência e coesão textual, objetivando dar ao material escrito a organização mínima necessária para permitir a compreensão e interpretação das narrativas.

É fundamental lembrar que tudo aquilo que é silenciado, destacado, repetido e enfatizado em determinada fala deve ser objeto de análise. Por isso, o pesquisador precisa ter o cuidado de interferir o mínimo possível nesses elementos. O principal objetivo desta fase é garantir a cientificidade e a fluidez textual das narrativas.

A transcrição, por sua vez, é o momento em que o pesquisador precisa ter sensibilidade para compreender a influência do contexto nos relatos. O contexto traz elementos importantes na narrativa da pessoa que fala sobre a sua vida, por isso, o principal desafio na etapa da transcrição é reeditar o meio ambiente no registro escrito. As entrevistas realizadas, por exemplo, evidenciam o uso da entonação enfática para sinalizar circunstâncias marcantes da existência e o riso como recurso irônico, conforme observamos nas análises do *Capítulo 5*. Tais elementos deste ambiente na fala dos participantes são, de alguma maneira, inseridos em nosso eixo de análise.

A transcrição supera a simples transcrição em história oral porque a narrativa de uma pessoa caracteriza um texto subjetivo. A entonação, expressões faciais, gestos corporais, choro, riso, metáforas e demonstração de timidez estão intimamente ligados ao contexto da fala, e o pesquisador precisa preservar esses itens pelo valor semântico que possuem. É papel da transcrição transpor para o escrito todas as impressões e emoções demonstradas na narrativa, conforme demonstra Meihy e Holanda:

A transcrição é assim um fundamento-chave para a história oral, pois, sendo ela aplicada aos estudos de grupos, comunidades e indivíduos, abandona os estritos caminhos da racionalidade e se abre às convenientes dimensões subjetivas. A noção de transcrição ganha novos sentidos na história oral, pois sugere a fatalidade da transcrição como ato de recriação para comunicar melhor o sentido e a intenção do que foi registrado. (MEIHY e HOLANDA, 2007, p. 136).

O trabalho de acabamento e modificação do texto literal é considerado uma espécie de atividade literária. A antropologia atual leva em conta os procedimentos literários nos estudos sobre representação cultural. Podemos dizer, então, que o

processo de textualização e transcrição se consolidam no entrecruzamento entre o fazer literário e acadêmico.

A auditoria do participante, por sua vez, é a fase de finalização da entrevista que vai se concretizar com a cooperação entre o pesquisador e o participante no tocante às proposições compartilhadas referentes ao processo de verificação da narrativa textualizada.

Não menos importante que as etapas antecessoras, os estágios de transcrição e auditoria foram as etapas que demandaram um árduo trabalho no processo de produção, tratamento e acabamento das entrevistas.

Por diversas vezes, a trajetória teórica de Meihy e Holanda (2007) nos conduziu ao universo da reflexão sobre a ética na pesquisa. A partir das propostas desses pesquisadores, realizamos um estudo ainda mais humanizado e consciente da nossa responsabilidade sem perder de vista o rigor técnico primordial ao trabalho acadêmico.

As diretrizes legais sobre a pesquisa realizada com seres humanos também compõem os princípios e a base metodológica dos nossos estudos. Para isso, recorremos à Resolução número 196, de 10 de outubro de 1996 e à Resolução número 466, de 12 de dezembro de 2012. Os textos normativos pregam o respeito e a proteção das pessoas participantes de pesquisas científicas e ressaltam a indispensabilidade do comprometimento ético dos pesquisadores.

A partir da premissa de uma pesquisa centrada na pessoa (e na sua condição humana), relembramos que toda a estruturação do nosso roteiro de entrevistas (*percurso de vida* - infância, adolescência e fase adulta, *relações afetivas* - familiares, conjugais e de amizade), *trajetória escolar e profissional*, *políticas públicas* e *contexto* referente ao comprometimento da visão) e a sua execução como, por exemplo, o tempo de duração de aproximadamente uma hora são pensadas no sentido de entender o nosso participante não como um simples objeto científico, já que o nosso propósito investigativo jamais deixou de priorizar o aspecto humano.

Portanto, as reflexões sobre a etnossociologia, a pesquisa em história oral e a inserção do método francês (*récit de vie*) nos estudos do discurso desenvolvidos pela pesquisadora Ida Lúcia Machado possibilitam, neste momento, construir uma intervenção metodológica eficaz, ética e prática, pois os arcabouços observados são imprescindíveis para as fases de planejamento, condução e tratamento das entrevistas,

tudo, sempre, possibilitado pela interdisciplinaridade existente entre os campos científicos (sociologia, história e Análise do Discurso). A partir desses pensamentos, seguimos, então, para o próximo capítulo almejando discutir sobre os pressupostos e aspectos históricos da narrativa de vida.

CAPÍTULO 3 – NARRATIVAS DE VIDA: GÊNESE, PERSPECTIVAS HISTÓRICAS E TENSÕES ENTRE OBJETIVIDADE E SUBJETIVIDADE

3.1 – Organização do capítulo

Relembrando o capítulo anterior, destacamos a abordagem etnossociológica, os estudos em história oral e o entrecruzamento entre o método francês e os estudos discursivos na composição do sistema teórico-metodológico da nossa pesquisa. A discussão no texto anterior ampliou o nosso campo de visão sobre as possibilidades metodológicas e, ainda, permitiu uma introdução sobre a temática das narrativas, que aprofundamos neste capítulo.

Antes de chegar ao conceito de narrativas de vida, informamos ao leitor ou leitora do nosso trabalho que realizamos um breve percurso histórico sobre a formação do método biográfico, da história de vida e da história oral, tendo, como marco, a influência da Escola de Chicago (EUA). Posteriormente, discutimos os desdobramentos dos postulados da Escola de Chicago no Brasil, especialmente sobre as temáticas da história de vida e da história oral brasileira. A narrativa de vida, a concepção de *espaço biográfico* e a noção de contrato de comunicação (já abordado brevemente no capítulo anterior) serão os tópicos seguintes a serem debatidos com objetivo de construir e orientar a estrutura conceitual do capítulo. Além disso, buscamos lentes teórico-metodológicas para se abordar a manifestação da subjetividade, da construção identitária das pessoas com deficiência visual a partir de um ponto de vista linguístico-discursivo sempre evidenciando a tensão entre a objetividade e a subjetividade.

A nossa proposta não é fazer o patrulhamento de fronteiras, marcações cronológicas rígidas, nem mesmo estabelecer conceitos e áreas de atuação definitivas, o que talvez possa ser concretizado no futuro ou mesmo seja impossível de ser realizado. Nessa linha de pensamento, a compreensão histórica, situacional e evolutiva das metodologias desenvolvidas por Bertaux (1997), Meihy e Holanda (2007) e Charaudeau (2008, 2016) já permitem desenvolver um raciocínio consistente sobre as contribuições científicas no campo da história, da sociologia e da Análise do Discurso. Somados a isso, para a nossa pesquisa, a reflexão proposta por Arfuch (2010) sobre o *espaço*

biográfico contribui para suplementar teoricamente os dispositivos metodológicos e validar o nosso objeto de estudo, pois a pesquisadora argentina fala da expansão das múltiplas formas de exteriorização da intimidade e do caráter dialógico da entrevista (tanto midiática quanto acadêmica) que permite fazer emergir narrativas de si.

3.2 – A Escola de Chicago: um levante de novos experimentos

O curso da nossa pesquisa revelou alguns desafios que precisam ser superados. Inicialmente, encontramos inúmeros conflitos conceituais e históricos entre biografia, história de vida e história oral que somente se tornaram menos ambíguos após o exaustivo processo de confrontação de posições teóricas.

Alguns pesquisadores colocam a história de vida e a história oral em posição de similaridade, outros fazem distinção entre os métodos, mas não sustentam uma posição contundente sobre as diferenças existentes. Há, ainda, posicionamentos não consensuais sobre a ordem cronológica das metodologias no que diz respeito à evolução histórica.

Freitas (2006), por exemplo, reforça a ideia de heterogeneidade metodológica quando se refere às pesquisas em história oral. Segundo ele, a literatura e os trabalhos desenvolvidos não são suficientes para moldar um arcabouço teórico-empírico homogêneo. Nesse sentido, as contradições fazem parte de um processo de construção dos métodos e de toda a área científica.

Para atenuar as posições conflitantes entre o método biográfico, a história de vida e a história oral, recorreremos ao artigo “Considerações e confusões em torno de história oral, história de vida e biografia”, de Haike Roselane Kleber da Silva, publicado em 2002, que nos permitiu organizar a nossa linha de raciocínio em relação aos pontos de interseção e concepção histórica entre os métodos.

Para tanto, elaboramos um quadro comparativo entre o método biográfico, a história de vida e a história oral para indicar ao nosso leitor ou leitora os principais pontos de convergência e de divergência entre eles:

Quadro 1 – Quadro comparativo dos métodos

	Método biográfico	História de vida	História oral
Semelhanças	Desenvolve-se na Escola de Chicago Tem natureza interdisciplinar	Desenvolve-se a partir das diretrizes da Escola de Chicago, pois se apropria dos preceitos do Método Biográfico Tem natureza interdisciplinar	Desenvolve-se, também, a partir dos preceitos Escola de Chicago, porque a sua concepção teórico-metodológica surge de acordo com os postulados da história de vida. Tem natureza interdisciplinar
Diferenças	O enfoque é sobre as generalidades (grupos sociais) a partir da singularidade. Ancora-se na sociologia e na psicologia	O enfoque é sobre as individualidades (aspectos predominantes do indivíduo) Cauciona-se na sociologia e na etnografia	O enfoque é híbrido, pois abarca as generalidades (identidades coletivas) a partir das experiências individuais. Ancora-se na sociologia e na história

Fonte: elaborado pelo autor.

A partir dessa breve síntese entre o método biográfico, a história de vida e a história oral, podemos iniciar a nossa discussão sobre esses referidos dispositivos e compreender os desdobramentos que culminaram no campo das narrativas de vida.

Sigmund Freud, em 1910, e Wladyslaw Witwicki, em 1909, conforme explica Wisniewska (2010), desenvolveram um modelo de compreensão psicobiográfica do texto centrado nas experiências de vida. O psiquiatra austríaco e fundador da psicanálise estudou a trajetória de Leonardo da Vinci almejando traçar as marcas de subjetividade e personalidade expressas na biografia do pintor renascentista. O

psicólogo polonês, por sua vez, dedicou-se à psicobiografia de Sócrates, importante filósofo da Grécia antiga.

Na década de 1920, no momento em que a biografia perdia a sua importância no campo histórico, o método biográfico, desenvolvido pelos estudos de Isaac Thomas e Florian Znaniecki, no Departamento de Sociologia da Universidade de Chicago, Estados Unidos, surge como um método importante nas ciências sociais. Criado então na esfera da sociologia, o novo dispositivo tinha o relato de vida e a autobiografia como elementos estruturantes da sua proposta científica para desvendar os dilemas da vida urbana. O antropólogo e sociólogo Isaac Thomas e o filósofo e sociólogo Florian Znaniecki, ambos acadêmicos da Escola de Chicago, desenvolveram, então, o trabalho precursor sobre os dispositivos biográficos na sociologia.

Segundo Freitas (2006), George Herbert Mead, importante expoente da Escola de Chicago e integrante da corrente do pragmatismo, também utilizou, de maneira recorrente, o método biográfico em suas investigações. Segundo o pragmatismo, a linguagem não é concebida simplesmente na dimensão textual, mas em sua perspectiva exterior ao texto. O contexto e as tensões que compõem o ambiente das interações sociais são bastante relevantes. A noção de contrato de comunicação pode ser percebida neste cenário, pois a situação que envolve as trocas serve de modelo referencial para os indivíduos que se encontram em posições interacionais, conforme percebemos na reflexão de Charaudeau:

O necessário reconhecimento recíproco das restrições da situação pelos parceiros da troca linguageira nos leva a dizer que estes estão ligados por uma espécie de acordo prévio sobre os dados desse quadro de referência. Eles se encontram na situação de subscrever, antes de qualquer intenção e estratégia particular, a um contrato de reconhecimento das condições de realização da troca linguageira em que estão envolvidos: um *contrato de comunicação*. (CHARAUDEAU, 2015, p. 68).

O método biográfico, segundo Freitas (2006), surgiu, concomitantemente, ao nascimento da história de vida nas ciências sociais. A partir de relatos e autobiografias, o método, que, no primeiro momento, buscou recortar a concepção individual da pessoa participante, evoluiu para recriar os espaços coletivos ocupados pelos grupos sociais. Nesse modelo, o sujeito, por meio de relatos ou da sua autobiografia, contribui para o objeto de estudo do qual também faz parte.

Bertaux (1993) defende a ideia de que o método biográfico traz um enfoque sobre a reflexão dos relatos de vida, pois a simples observação do que é dito não

apresenta elementos significativos para a pesquisa. Para ele, não se trata simplesmente de uma nova técnica de investigação emergente, mas de uma nova “prática sociológica” que permitiria a combinação definitiva entre “observação” e “reflexão”. O pesquisador denomina este cenário futuro de “perspectiva biográfica”. (BERTAUX, 1993, p. 153).

A história de vida nasce, por sua vez, como uma metodologia que propõe um aprofundamento reconstitutivo da história do sujeito desde a infância até o momento em que se narram os fatos. O indivíduo conta a sua história a partir do tempo e do seu estoque memorial em que a vivência é resgatada do passado e projetada no presente. Nesse sentido, diferentemente do método biográfico, que se concentra na compreensão de cunho mais genérico sobre os grupos sociais, a história de vida tem um enfoque sobre o aspecto individual do sujeito que narra a sua vida.

A temporalidade e o ato cronológico de revelar as experiências, segundo Queiroz (1987), são marcas características da história de vida. Vale destacar que a cronologia da história de vida não segue uma linearidade pautada por início, meio e fim. A metodologia pode sugerir ao participante da pesquisa, por exemplo, que narre a sua vida na adolescência antes mesmo de falar sobre a sua infância.

Após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), conforme explica Meneghel (2007), as pesquisas fundamentadas pelas histórias de vida perderam significativa importância em razão da emergência de novos métodos de coleta de informações pautados pela dinâmica de estudos quantitativos.

Nos anos de 1970, contudo, a entrevista semi-estruturada ganhou notoriedade entre os historiadores e os sociólogos, que buscavam superar os métodos quantitativos por uma metodologia de cunho mais qualitativo. Por isso, a história de vida retoma o seu prestígio nos estudos científicos em decorrência da notoriedade que as investigações qualitativas assumem. É exatamente, nesse período, que os trabalhos do pesquisador Daniel Bertaux sobre histórias de vida ganham visibilidade na França e se projetam internacionalmente nas próximas décadas.

Nesse cenário, as ciências sociais voltam-se paulatinamente para o relato dos sujeitos promovendo o reconhecimento e valorização do indivíduo. “Os métodos biográficos, os relatos de vida, as entrevistas em profundidade”, segundo Arfuch (2010, p. 15), demonstram a trajetória individual do sujeito sempre em busca de uma representação social e do espaço coletivo.

Em 1980, Daniel Bertaux publicou um artigo intitulado “*L’approche biographique: sa validité méthodologique, ses potentialités*” que propõe uma análise do discurso do sujeito que exterioriza as suas experiências a partir dos relatos de vida. Nesse sentido, ele diz que o caráter quantitativo não é determinante nas pesquisas em história de vida.

A partir de um vínculo teórico com a história de vida, a história oral, que tem a sua natureza embrionária, como método, associada ao ano de 1948, surge em função do *Oral History Program* criado pelo pesquisador e historiador Allan Nevins, na Universidade de Colúmbia, cidade de Nova Iorque, nos Estados Unidos. A metodologia em história oral, segundo Meihy (2005), desenvolveu-se diante dos novos componentes tecnológicos e para dar conta dos desafios de se assimilar as experiências pessoais, especialmente aquelas vivenciadas pelas pessoas envolvidas nos conflitos armados da Segunda Guerra Mundial.

Na década de 1960, o método, que buscou inspiração na história de vida e, inclusive, também teve como referenciais teóricos os postulados da Escola de Chicago, teve um crescente processo de amadurecimento, especialmente nos Estados Unidos. A sua consolidação ocorreu na década de 1970 por meio de importantes estudos disseminados em todo o mundo.

A história oral, segundo Silva (2002, p. 30), é “a irmã mais nova entre as três metodologias”, isto é, nasce posteriormente ao método biográfico e à história de vida. Nos Estados Unidos, o *Oral History Program*, segundo Meihy (1996), influenciou a instituição do *Archivo de la Palabra* no México e do Programa de História Oral do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC), da Fundação Getúlio Vargas. As duas últimas instituições patrocinaram diversos estudos bem sucedidos em história oral da América Latina.

Para Pollak (1987), que foi orientando de Pierre Bourdieu na *École Pratique des Hautes Études* em 1975, a história oral surge como uma força de contraposição à história instituída, predominante e estabelecida academicamente. Trebisch (1994), em sinergia ao pensamento do pesquisador austríaco, diz que a história oral é concebida como um método que percorre o contrafluxo da história. A história oral aparece como uma nova proposta de investigação ou como um novo fazer histórico.

Por meio dos relatos, a história oral, conforme define Ferreira (1994), busca satisfazer a necessidade de se produzir registros escritos no campo da história e de permitir a investigação das projeções identitárias do coletivo. A expressão da interioridade, que antes considerava somente a individualidade, também passou a observar as representações sociológicas do grupo, de um país, de uma instituição e de um período histórico.

As pesquisas em história oral permitem investigações pautadas na oralidade, mas possibilitam ainda a comparação entre as fontes orais e escritas. Esse campo de pesquisa faz um importante trabalho de produção científica, proporciona o registro de acontecimentos ainda não documentados, possibilita a interação multidisciplinar entre diversas áreas do conhecimento, mobiliza a força da memória e explicita a intersubjetividade dos parceiros envolvidos na pesquisa.

A interdisciplinaridade, na concepção de Sacramento, Figueiredo e Teixeira (2017), é uma questão que emerge juntamente à estruturação e desenvolvimento da história oral e o pesquisador surge como um elemento central; contudo, a subjetividade é uma questão que precisa ser compreendida e inserida no universo das análises. São exatamente essas questões da subjetividade que a Análise do Discurso nos permite compreender. Por isso, no próximo capítulo, a partir da Teoria Semiolinguística, abordamos a subjetividade sob um ponto de vista linguístico-discursivo que fornece categorias para se analisar o *corpus*, as relações entre o processo enunciativo e o enunciado.

As definições sobre a história oral têm compreensões distintas entre os pesquisadores utilizados em nosso estudo, mas, de certa maneira, essas posições assumem linearidade ao colocar o campo de atuação como uma metodologia científica.

Para Ferreira e Amado (1996), a história oral pode ser compreendida como uma disciplina, como uma técnica ou como uma metodologia. Ela pode ser considerada uma disciplina porque apresenta uma gama de conceitos e classificações, uma técnica em função do uso de instrumentos operacionais, como registros, transcrição e arquivamento dos dados e, por fim, uma metodologia, já que pode mobilizar processos metodológicos peculiares. Na concepção de Freitas (2006), a história oral é uma metodologia que aborda as experiências vivenciadas por meio de técnicas e entrevistas.

As diferenças entre o método biográfico, a história de vida e a história oral podem ser melhor compreendidas nas práticas metodológicas colocadas em ação no

campo de pesquisa. É a própria atividade científica, em função dos objetivos delimitados, que disciplina as particularidades de cada aplicação metodológica.

A nossa intenção não consiste em solucionar impasses sobre posições conflitantes em relação às trajetórias evolutivas dos métodos, mas mencionar que a história oral é uma metodologia que se nutre das mesmas fontes teóricas da Escola de Chicago nos anos 20. Assim, a história oral, ainda que compreendida ou não como um método posterior à história de vida, representa um campo científico que tem na atualidade ferramentas bem desenvolvidas e modernas nos estudos sobre as revelações da intimidade.

O método biográfico, a história de vida e a história oral têm uma significativa importância no desenvolvimento de diversas pesquisas no Brasil. Por isso, a próxima seção será orientada especialmente aos estudos nacionais e às perspectivas científicas desenvolvidas no país.

3.3 – Os estudos brasileiros

No Brasil, na concepção de Santos, Oliveira e Susin (2014), os estudos sociológicos a partir de histórias de vida concretizaram-se em diversas frentes. Florestan Fernandes, em 1945, observou, por exemplo, a biografia de um indígena brasileiro. Nos anos de 1950, desenvolveu-se outro estudo biográfico sobre a questão racial no país.

Entre as décadas de 1950 e 1960, a pesquisa sobre histórias de vida era voltada para as pessoas comuns. Os relatos do agricultor, do migrante e do trabalhador manual formavam a base dos estudos sociológicos em história oral e simbolizavam uma metodologia plural.

Na década de 1960, surgem diversos grupos de pesquisa no Brasil orientados pelas análises sociológicas qualitativas de relatos de vida, mas o avanço dos métodos quantitativos a partir do pós-guerra em 1945 acabou impedindo o progresso dos estudos qualitativos, conforme podemos notar na reflexão de Santos, Oliveira e Susin:

A partir de meados da década de 1960, a criação de grupos de pesquisa foi essencial para o desenvolvimento de metodologias de pesquisa social focadas no relato individual. Contudo, estas experiências iniciais de sociólogos brasileiros com histórias de vida como instrumento e abordagem na análise sociológica logo perde importância, cedendo lugar a abordagens

quantitativas, que prometiam mais objetividade à atividade da pesquisa sociológica (SANTOS, OLIVEIRA e SUSIN, 2014, p. 361).

Em oposição ao modelo quantitativo, Maria Isaura Pereira de Queiroz, socióloga, escritora e uma das idealizadoras do Centro de Estudos Rurais e Urbanos (CERU) da Universidade de São Paulo (USP), dedicou-se às histórias de vida como forma de resgatar a tradição humanística das pesquisas em sociologia no país.

De acordo com Santos, Oliveira e Susin (2014), o Centro de Estudos Rurais e Urbanos marcou o importante momento de desenvolvimento da metodologia em história oral no Brasil, mediante o uso de técnicas de cunho qualitativo.

O golpe de 64 no Brasil, bem como os regimes similares implantados na América Latina nos anos de 1960, reprimiu significativamente os projetos destinados ao registro das experiências. O período foi marcado pelo momento em que falar algo, ainda que dissesse respeito às demarcações íntimas, era considerado bastante delicado em decorrência do sistema de vigilância governamental. Em razão desse regime, o campo de pesquisa em história oral no Brasil foi profundamente prejudicado e, conseqüentemente, não acompanhou a evolução científica de outros países.

Os pesquisadores citam ainda o Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC), fundado em 1973, como instituição de singular relevância no aperfeiçoamento dos métodos centrados nas experiências de vida. Entre as décadas de 1970 e 1980, as “autobiografias” (de pessoas públicas, intelectuais, políticos etc) e “entrevistas biográficas” mediadas por um pesquisador detinham importância central nas investigações em relatos de vida na sociologia nacional. (SANTOS, OLIVEIRA e SUSIN, 2014, p. 361-362).

O modelo autobiográfico utilizado sofreu algumas críticas em razão de uma espécie de elitização em sua abordagem, pois os contestadores alegavam que o foco em lideranças políticas era, de certa maneira, excludente e não representava a visão de mundo de todos os extratos sociais.

Segundo Ferreira (1998), a história oral como área do conhecimento surgiu no Brasil em 1975, por meio da Fundação Ford, patrocinadora de cursos destinados a pesquisadores das áreas das ciências sociais e da história. O principal propósito dos cursos ministrados foi difundir a metodologia em história oral no país e criar núcleos de investigação vinculados às universidades.

Além do relevante apoio do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC) ao desenvolvimento científico desse campo do saber, em 1977, segundo Meihy (1996, p. 5), Carlos Humberto P. Corrêa defendeu a dissertação de mestrado intitulada “O documento de história oral como fonte histórica”, que marcou um relevante marco de inspiração e propagação da história oral brasileira.

A década de 1980, conforme Santos, Oliveira e Susin (2014), traz uma mudança nos estudos em história oral no Brasil. Se antes o eixo da pesquisa se concentrava nas pessoas reconhecidas publicamente, as pessoas anônimas assumiram um papel de destaque. Nesse sentido, acontece um resgate da abordagem de maior profundidade social comum nas décadas de 1950 e 1960.

Segundo Meihy (2000), a década de 1980 é o período embrionário do que se tornaria o campo de pesquisa em história oral no Brasil. Para o pesquisador, o Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC) e os pesquisadores mexicanos deixaram de usar exclusivamente os pressupostos norte-americanos e incluíram os estudos europeus em seus campos de investigação.

Além de ser marco inicial da história oral no Brasil, a década de 1980 é considerada o “período de ouro” para a temática das experiências íntimas também pelo ambiente político que o país vivia. Os anos de 1983 e 1984 representaram o momento histórico em que uma forte pressão civil surgiu para reivindicar eleições presidenciais diretas no Brasil. Por isso, promoveu-se certa abertura para a retomada plena dos estudos em história oral. Sobre esse tema, Arfuch (2010) diz que a consolidação da democracia favoreceu a proliferação das narrativas, a multiplicidade de vozes, a pluralidade dos sujeitos e a expansão das subjetividades em contradição à fragmentação do coletivo.

A partir dos anos de 1990, época em que a área das experiências íntimas assume o seu apogeu científico no Brasil, as metodologias em história de vida e história oral no país tiveram novas abordagens, temáticas inéditas e o amadurecimento das pesquisas em curso. Para Meihy (2000), esse período sintetizou um mergulho profundo nas vivências e na cotidianidade.

Entre os dias 10 e 20 de agosto de 1992, na Universidade de São Paulo, ocorreu o *Congresso Internacional América 92: raízes e trajetórias*, que, além de inúmeros trabalhos profícuos, deixou, como legado, a semente para criação futura de uma Associação latino-americana de história oral. Antes da instituição que abarcasse

toda a América Latina, ficou definido que seriam constituídos, primeiramente, organismos de representações locais. Assim, ficou estabelecido que o Brasil também necessitava da sua própria associação em história oral.

Em 1993, a Universidade de São Paulo sediou o Primeiro Encontro de História Oral do país que culminou, em 1994, na criação da Associação Brasileira de História Oral (ABHO). A fundação da associação foi um marco importante para o desenvolvimento do campo de pesquisa no Brasil, porque fomentou a inserção e predominância dos historiadores no desenvolvimento das pesquisas, conforme explica Ferreira (1994).

Além da Universidade de São Paulo (USP), a Universidade Estadual de Londrina (UEL), o Centro de Estudos Rurais e Urbanos (CERU), o Departamento de História da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), o Museu da Imigração, o Museu da Imagem e do Som de São Paulo e a Universidade de Campinas (UNICAMP) tiveram papel determinante na realização do Congresso.

Nos anos 2000, as pesquisas, segundo Santos, Oliveira e Susin (2014), buscam observar a influência do social na composição das histórias de vida e das biografias. Para eles, existe o risco reducionista de se compreender equivocadamente os relatos como um simples sintoma das unidades sociais.

A história de vida não reflete a sociedade, mas indica marcos referenciais do meio social que envolvem a pessoa no momento em que ela produz a sua fala. Nesse sentido, a interpretação das pesquisas em história de vida, contemporaneamente, deve entender a narrativa como “prática social” e “criadora de sentido”. (SANTOS, OLIVEIRA e SUSIN, 2014, p. 367). Assim, podemos ressaltar a semelhança entre tal abordagem e os estudos em Análise do Discurso.

Entre 2003 e 2007, Amilcar Araujo Pereira e Verena Alberti desenvolveram entre 2003 e 2007 o projeto “História do movimento negro no Brasil” no Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC). Referente às atividades desenvolvidas, Alberti (2012) reitera que o trabalho possibilitou a compreensão de questões raciais e sociais a partir de relatos de vida. Além disso, o projeto abriu uma frente de reflexão que possibilitou à pesquisadora pensar sobre o momento da entrevista como um instante revestido por um caráter construtivista, pois o passado não aparece em sua totalidade. A realidade é reconstruída a partir do momento

em que a narrativa toma a sua forma e a sua forma é desenhada pelo contexto e pelo instante da fala.

A entrevista de Justo Evangelista, líder negro do Maranhão, realizada em São Luís, no dia 9 de setembro de 2004, concedida ao projeto, por exemplo, demonstra a relação entre etnia e empregos socialmente desprestigiados. O participante deixa transparecer o preconceito existente em nossa sociedade ao revelar uma situação vivenciada em um evento social quando foi confundido com o motorista de um deputado na época em que ocupava o cargo público de vereador.

Nas décadas posteriores, a metodologia em história de vida se desdobrou em múltiplas investigações no Brasil em decorrência da interdisciplinaridade com outras frentes teóricas.

A tradição disciplinar de áreas como a psicologia, a antropologia, a história, a psicologia, que sempre trabalharam com depoimentos temáticos e histórias de vidas, que de início mantinham seus exclusivismos metodológicos, foi, recentemente, atenuando fronteiras sob inspiração da decantada e discutível “queda dos paradigmas teóricos”. Isto acabou por possibilitar aproximações entre campos que tratavam das entrevistas e, de certa forma, foi viabilizando que, sem bordas estabelecidas, tudo que se relacionasse com gravações fosse colocado no denominador comum da “história oral”. (MEIHY, 1996, p. 6).

A história oral, na visão do pesquisador brasileiro, estabelece-se em decorrência do princípio da interdisciplinaridade inerente às ciências humanas. Essa metodologia se desenvolveu, então, como uma área especializada na obtenção de dados qualitativos a partir da realização de entrevistas.

Depois de toda discussão até agora no capítulo, convidamos o nosso leitor ou nossa leitora a ingressar conosco na reflexão sobre a noção de narrativas de vida a partir de referenciais teóricos pertencentes aos Estudos da Linguagem, especificamente aqueles referentes à Teoria Semiolinguística, no entanto, antes de iniciarmos essa reflexão, entendemos ser imprescindível refinarmos o raciocínio sobre o conceito de narrativa.

Barthes (2011, p. 19), em seus estudos, diz que a narrativa nasce juntamente com a primeira concepção de humanidade, “está presente em todos os tempos, em todos os lugares, em todas as sociedades”. A narrativa é anterior a quaisquer métodos, é uma substância de composição de todas as formas de expressão. Genette (2011) define a narrativa como uma sequência de eventos ou evento, que podem ser “reais ou fictícios, por meio da linguagem”.

A conversa, a comédia, o conto, o mito, a lenda, a fábula, o cinema e a pintura, segundo Barthes (2011), têm a narrativa como unidade basilar. A presença da narrativa em grande quantidade de gêneros traz uma vasta possibilidade de pesquisas etnológica, sociológica, histórica e psicológica, o que torna o trabalho do pesquisador ainda mais desafiador na tentativa de construir uma abordagem especializada.

A compreensão da narrativa e suas múltiplas ocorrências em gêneros distintos proporcionam uma reflexão preliminar para o debate mais profícuo sobre a temática das narrativas de vida.

3.4 - Narrativa de vida (narrativa de si) sob a égide discursiva

A narrativa de vida ou narrativa de si, termo último cunhado por Machado (2013b), representa um deslocamento parcial da pesquisa essencialmente sociológica para a pesquisa também de cunho discursivo. A narrativa de vida (narrativa de si) engloba a sociologia e a Análise do Discurso como áreas colaborativas.

A compreensão anterior é importante, porque permite entender que todas as vezes que nos referimos à narrativa de vida estamos fazendo menção à incorporação das correntes sociológicas centradas na interioridade à teoria discursiva e também à similaridade com a denominação narrativa de si.

A narrativa de vida, na perspectiva de Machado e Lessa (2013a), tem uma particularidade especial, pois, por meio do ato de rememorar, o sujeito que fala do momento presente projeta uma imagem idealizada do sujeito que viveu as experiências do passado.

Nessa premissa, a fala sobre uma vida é compreendida como uma potente ferramenta de convencimento, principalmente, diante da infinidade de formas circulantes no “espaço biográfico” da atualidade, conforme define Arfuch (2010, p. 24).

O ato de falar sobre o cotidiano, segundo Machado (2015a), pode assumir uma configuração romanceada e evidenciar fragmentos de uma vida composta de sentidos. A narrativa de vida pode surgir em momentos não esperados como, por exemplo, em prefácios de livros, introdução de uma dissertação de mestrado e relatos do

cotidiano, ampliando a ideia de um universo vasto que acomoda as diversas formas coexistentes.

Para Machado (2015a), a narrativa de vida aprisiona o autor em torno de um contrato que o leva ao pacto de dizer algo próximo da realidade, contudo, a linguagem, na maioria das vezes, ao ser constituída na dimensão enunciativa, forma-se de um entrecruzamento de efeitos, efeitos de realidade e efeitos fictícios, cujo sentido inicial aponta para determinado posicionamento, mas, na verdade, direciona-se para outra intenção.

O indivíduo pode iniciar uma fala pormenorizada sobre a sua infância, mas, em determinado momento do dizer, podem surgir vestígios valorativos ou pejorativos sobre a vida relatada que vão contribuir para a construção de uma imagem pressuposta. O ato de contar a própria história parece ter o objetivo central de somente revelar as experiências vivenciadas, no entanto, o intuito pode ser promover a adesão a um dado posicionamento a partir de uma imagem projetada.

A pessoa que fala das suas experiências na infância assume certa presunção de veracidade sobre o que diz, mas todo o dizer sempre será permeado por relações de efeitos de realidade e de ficcionalidade.

A presunção de verdade é sustentada, por exemplo, quando um indivíduo elabora uma narrativa sobre a sua vida e cita o nome de pessoas que fazem parte da sua história. Referir-se ao nome do pai, da mãe e de outras pessoas, traz uma impressão de realidade (efeito de realidade), porém, já que a fala surge como um mecanismo de modelação das experiências pela ação do discurso, a vida contada assume um contorno de ficção.

O *eu* da narrativa (sujeito da linguagem), na definição de Machado (2015a), revela as marcas do indivíduo para criar intencionalmente, de maneira consciente ou não, efeitos de realidade e, conseqüentemente, pode emergir desse dizer uma dimensão argumentativa

Arfuch (2010) diz que os gêneros canônicos são vinculados, obrigatoriamente, aos efeitos de verdade, mas as outras formas do *espaço biográfico*, como veremos, na próxima seção, desafiam essa referencialidade excessiva. A autora afirma ainda que existem obras que desestabilizam a estrutura convencional da autobiografia, porque promovem uma capilaridade identitária (identidades diversas) em que o real e a identidade singular cedem lugar para uma ideia de auto-ficção. Todo texto

autobiográfico não teria vínculo absoluto com a realidade e as identidades do autor, narrador e personagem ocupariam posições distintas.

A perspectiva teórica abordada remonta ao princípio de auto-objetivação da experiência proposta por Bakhtin (2011), processo que aponta para a ocorrência de um desdobramento entre o sujeito que conta a história e o sujeito que é personagem dessa história. Ao dialogar com o pensador russo, Lessa (2015), em seu artigo “A discursivização da memória”, afirma que a pessoa que narra a sua vida projeta uma imagem sobre o seu passado, por isso, o *eu* do presente cria um outro, personagem de si mesmo. É um *eu* duplo que se desdobra em autor e personagem de uma mesma narrativa, um *eu-aqui-agora* que fala sobre si como um *eu-lá-antigamente*, conforme define Lessa (2013, p. 133).

A filosofia bakhtiniana, explorada por Lessa (2013), refina o nosso raciocínio ao afirmar que o ato de narrar compreende sempre um ato estético (a reconfiguração da vida) e um ato ético (o julgamento dos acontecimentos a partir de um viés ético). A vida remodelada se faz pelo acabamento estético e a avaliação das experiências por meio de uma orientação ética, conforme elucida Lessa (2013):

Nesse ato, o sujeito deixa rastros no seu dizer, explícitos ou implícitos, da alteridade que o constitui, reconstrói/interpreta fatos, vivências, realiza avaliações éticas, sinaliza se entretém relações de adesão, admiração, identificação em relação às representações sociais, a modelos de ser, a pontos de vista, ou relações de negação, de refutação. (LESSA, 2013, p. 133).

A conclusão de Lessa (2015, p. 164) sobre as discussões apresentadas é pontuada de maneira bastante esclarecedora, especialmente, quando o pesquisador afirma, através de uma conexão teórica com Bakhtin (2006), Miraux (2009) e Arfuch (2010), ser impossível insinuar “verdade”, “exatidão” e “totalidade” à produção autobiográfica.

Em toda narrativa invoca-se um *eu* (sujeito da linguagem) que pode assumir um posicionamento tradicionalista, dramático ou irônico e que vai deixar transparecer marcas da existência (algo que realmente pode ter acontecido). As narrativas de vida, segundo Machado (2015a), estão evidentes na autobiografia, mas também podem surgir em pinturas, prefácios, introdução de trabalhos acadêmicos, letras de música, poemas etc.

Assim, compreendemos o método biográfico, a história de vida, a história oral e as narrativas de vida, cada qual com a sua particularidade metodológica, como

campos do conhecimento interligados pela transversalidade, pelos enlaces históricos e pelo objetivo comum de conceber os aspectos da intimidade.

Além da discussão sobre os aparatos metodológicos utilizados na pesquisa, também consideramos importante refletir sobre a temática das experiências de vida na atualidade para situarmos as narrativas da pessoa com deficiência visual em uma proposta contemporânea.

O mundo atual traz novas realidades midiáticas e uma reconfiguração das dinâmicas de interação e de exposição pública dos indivíduos. O biográfico e o autobiográfico, gêneros consagrados, segundo Arfuch (2010), cedem território para o surgimento de múltiplas maneiras de se expressar.

Ao universo que abarca o surgimento dessas novas formas, a pesquisadora argentina denomina de *espacio biográfico*, ou seja, o lugar em que orbitam diversas maneiras de revelar a intimidade, caracterizado pela hibridização das variadas manifestações. Por isso, refletiremos sobre esta concepção no próximo tópico.

3.5 – O *espacio biográfico*: uma concepção contemporânea da expressão íntima

As biografias, autobiografias, diários, memórias, confissões e correspondências representaram, por dois séculos, segundo Arfuch (2010), a incessante busca por deixar pistas da singularidade humana e do desejo pela transcendência (romper a fronteira do tempo para o inimaginável).

A pesquisadora argentina afirma ainda, que no mundo contemporâneo, surgem novas concepções que se associam às expressões tradicionais e ocupam o mesmo espaço de tematizações das experiências como, por exemplo, conversas, perfis, entrevistas, retratos, histórias de vida, *talk show*, *reality show* etc. A mídia coloca a vida e a intimidade no centro das suas produções.

O lugar dessas novas formas existentes, segundo Arfuch (2010, p. 24), é denominado “*espacio biográfico*”, isto é, um ambiente heterogêneo de agrupamento de todas as manifestações acerca da exteriorização da vida que abarca a nova esfera de realização do biográfico, sempre por meio do desfecho narrativo.

Segundo Barthes (2011), existem diversos gêneros dotados de uma substância narrativa, que pela escrita, oralidade, gesto ou imagem, circulam amplamente e contagiam as relações e a sociabilidade. Nessa esteira, Machado (2015a) diz que, geralmente, a narrativa de vida surge quando um entrevistador estimula uma pessoa a falar sobre as suas experiências ou sobre fragmentos da sua existência, no entanto, de modo espontâneo, ela pode aparecer em inúmeras situações e gêneros. A noção de *espaço biográfico* disseminada por Arfuch (2010) é, nesse sentido, validada pelo pensamento do filósofo francês e pela reflexão da pesquisadora brasileira.

Nesse contexto, não só a vida das pessoas notáveis, mas também das pessoas anônimas torna-se objeto imperioso de atenção. A vida das pessoas conhecidas permite uma identificação e a vida das pessoas comuns uma possível empatia imediata dos espectadores.

Para Arfuch (2010), a obra “As confissões de Rousseau” surge como um marco fundador da sua percepção histórica do *espaço biográfico*, que não é um lugar de gêneros já conhecidos e dotados de fronteiras bem demarcadas, mas, ao contrário, é um ambiente essencialmente híbrido em que as formas são interativas. O biográfico e o autobiográfico, antes considerados referenciais, são dois gêneros diante da infinidade de propostas como fotografias, conversas, testemunhos em redes sociais, *blogs* etc.

A partir da década de 1980, Arfuch (2010) diz que surgem reflexões consistentes sobre a superação da modernidade em detrimento de uma nova inscrição denominada pós-modernidade. Nesse ambiente, ocorre a falência (total ou parcial) dos grandes projetos ideológicos e dos saberes cristalizados da ciência, da filosofia, da arte e da política.

Em oposição ao indivíduo moderno subordinado ao universo coletivo, a nova realidade promove uma espécie de descentramento, conforme define a catedrática, em que o sujeito, antes absorvido pela coletividade, reassume a sua individualidade. O local social fixo ocupado pelo indivíduo perde sentido substancial. A fragmentação dos grandes relatos, a ruptura das instâncias ideológicas predominantes e o deslizamento do social para uma concepção individual favorecem a legitimidade dos pequenos relatos, da hibridização (heterogeneidade), da superação da voz onisciente (singular) em razão da multiplicidade de vozes, da interação entre gêneros e da confluência de estéticas.

A nova dimensão marcada pelo surgimento da pós-modernidade, que modifica a própria noção de espaço público da ordem burguesa, passa a ingressar de

maneira incisiva na esfera da subjetividade. Os microrrelatos ganham notoriedade e apresentam narrativas sobre a intimidade, sobre as particularidades da vida e não somente sobre as histórias regionais. Arfuch (2010, p. 18) afirma que ocorre o “retorno do sujeito” em contraposição à ruptura do sujeito coletivo (o partido, a classe, a revolução) e a modificação do universo midiático a partir da ampliação da esfera da visibilidade.

A insistência na revelação pública da privacidade, na atualidade, modifica a concepção tradicional dos gêneros, demonstra as novas estratégias de captação das audiências e expõe as marcas da subjetividade contemporânea.

É relevante observar, no *espaço biográfico*, não as diferenças entre os gêneros, mas o mecanismo de convergência apontado entre eles. A pesquisadora chama a atenção para o fato de que as formas canonizadas são concebidas como produtos destinados a uma massa orientada pelos estereótipos circulantes na sociedade.

Nesse sentido, existe a junção entre os gêneros e a cultura de massa predominante. A autobiografia, por exemplo, revela não somente a história de um indivíduo, mas a história que todos os indivíduos pertencentes ao mesmo tecido social desejam ouvir. A constituição narrativa é uma espécie de especulação sobre a expectativa de todos. Segundo Arfuch (2010, p. 16), o relato do indivíduo diz respeito ao “relato de todos”. Ao mesmo tempo, o indivíduo conta a sua vida e a vida dos outros, e os outros observam a vida singular, mas como um reflexo da sua própria vida ou de uma vida idealizada.

Nesse sentido, percebemos, no trabalho de Arfuch (2010), a dimensão enunciativa e a presença de estratégias de convencimento na composição de um relato. Se o relato de vida é orientado para a satisfação de um horizonte de expectativas³⁷, é perfeitamente pertinente entender que a fala construída sempre será orientada no sentido de produzir efeitos de sentidos desejados pelo contador da história.

As subjetividades, conforme as posições teóricas da acadêmica, são cada vez mais presentes nas narrativas contemporâneas circulantes na mídia, nas manifestações

³⁷ Segundo Jauss (1994), o horizonte de expectativas diz respeito às concepções normativas que um grupo de leitores possui em determinado período da história. Para ele, uma obra tem maior ou menor projeção sobre os leitores a partir da sua aproximação ou distanciamento desse horizonte de expectativas.

visuais e também nos textos cânones, como a autobiografia. Os veículos de comunicação, por exemplo, promovem um processo de ampla divulgação da vida particular de pessoas conhecidas, alteram a antiga concepção do espaço público e renovam a noção de interesse coletivo e visibilidade.

A partir do momento em que a vida íntima passa a ser um tema privilegiado, a percepção do público é alterada porque o limite entre o que pode ou não ser demonstrado parece desaparecer. A ascensão contínua da exposição da vida privada no ambiente midiático faz com que o espaço público não seja mais aquele local específico dos interesses coletivos, mas, sobretudo, um lugar em que dominam os temas particulares. Sobre isso, Arfuch (2010) afirma que as tendências do processo de exteriorização de si estão presentes na mídia, na literatura, nas artes e na atividade cotidiana das pessoas comuns.

A partir da inserção do privado no público cada vez mais presente, o *espaço biográfico* estimula uma supervalorização do *eu* para satisfazer a contínua ascensão do narcisismo (desejo de ser observado) e do voyeurismo (desejo de observar) e se constitui como universo narrativo e ético na formatação das práticas sociais contemporâneas. A vontade insaciável de observar a vida alheia, segundo Schmidt (1997), promove uma vasta gama de leitores ávidos pela intimidade. Para Arfuch (2010), a entrevista, que se tornou um gênero, tem um caráter dialógico, tanto na esfera midiática quanto acadêmica, cada vez mais usada para fazer emergir narrativas de si, micronarrativas, ou ainda, momentos (auto)biográficos.

O estudo do método biográfico, da história de vida, da história oral, das narrativas de vida e da noção de *espaço biográfico*, no primeiro momento, permitiu-nos delimitar, de certa maneira, as áreas de atuação de cada campo do conhecimento, ressaltando que não definimos zonas limítrofes entre eles, mas eixos de interdisciplinaridade. No segundo momento, a discussão sobre as tensões entre objetividade e subjetividade existentes no desenvolvimento da história de vida e a correlação de tal reflexão à Análise do Discurso nos deu uma compreensão ainda mais clara sobre a importância das questões da subjetividade na atualidade.

Por fim, o percurso ao longo do capítulo possibilitou, ainda, observar como a subjetividade e o resgate do sujeito ganharam relevância a partir dos estudos das narrativas de vida pela perspectiva discursiva, assim, no próximo capítulo, apresentamos as categorias que nos permitem observar os índices de pertencimento, as

subjetividades e o processo de reconstrução identitária nas narrativas que constituem o *corpus*.

CAPÍTULO 4 – A TEORIA SEMIOLINGUÍSTICA

4.1 – Pressupostos teóricos

O capítulo anterior nos permitiu refletir sobre as narrativas de vida sob uma perspectiva discursiva a partir de um caminho histórico e conceitual sobre o método biográfico, a história de vida e a história oral. Nesse sentido, compreendemos como os índices de subjetividade encontrados nos relatos podem revelar marcas identitárias dos sujeitos que falam sobre as suas experiências, configurando, conseqüentemente, a existência de uma relação entre subjetividade e objetividade latente nas narrativas de vida, o que vai ao encontro da proposta teórica desta seção.

Por isso, neste capítulo discutimos os principais conceitos da Teoria Semioliolinguística que estruturam o dispositivo teórico-metodológico desenvolvido por Charaudeau (2016), como o discurso, o contrato de comunicação, as estratégias discursivas e os modos de organização do discurso, ressaltando que apresentamos análises do *corpus* à luz desses conceitos a fim de ilustrar as categorias da Semioliolinguística no que tange ao modo descritivo que nos auxilia a pensar sobre as representações e as imagens de si projetadas nos relatos.

A Semioliolinguística, segundo Machado (2015a), tem a sua fundação ligada à linguística discursiva, no entanto, a pesquisadora destaca que a interdisciplinaridade também está intimamente associada à teoria. A antropologia, a sociologia e a psicologia social, na concepção da pesquisadora, unem-se aos estudos discursivos na construção dessa corrente científica.

A gênese interdisciplinar da Teoria Semioliolinguística pode ser reconhecida pelo entrecruzamento de diversos pensamentos que compõem a sua estrutura, pois os conceitos de outros teóricos, como Émile Benveniste, Algirdas Greimas, Roland Barthes, Paul Grice, John Austin, John Searle e Mikhail Bakhtin, pertencentes a diversos campos do saber, formam a sua base de sustentação.

A interdisciplinaridade é tão presente nos estudos discursivos que as próprias correntes existentes nesta área científica demonstram heterogeneidade: a Análise do Discurso Francesa (ADF), Análise do Discurso Crítica (ADC), Análise do Discurso da

Divulgação Científica (ADDC), a Teoria Semiolinguística (TS) etc. A heterogeneidade presente nos estudos do discurso sinaliza, então, a vocação interdisciplinar que as próprias correntes desta área científica possuem.

Em meio à profusão de teorias sobre o discurso, atualmente não se pode mais considerar uma única abordagem para os diversos enfoques discursivos; assim, os vários aportes teóricos mantêm pontos de contato, mas conservam suas especificidades. Dentre eles, serão feitas aqui considerações sobre uma importante corrente de base comunicacional, que trata a *problemática* do ato de linguagem, a partir das perspectivas da *enunciação*. (PAULIUKONIS e GOUVÊA, 2012, p. 51).

Sobre a mesma questão, Machado (2001) defende a ampliação da concepção de Análise do Discurso (AD) ao dizer que é importante destacar que “são possíveis várias abordagens no âmbito da Análise do Discurso”, o que, segundo ela, contraria as posições de alguns analistas do discurso que defendem a ideia de que a AD seria, em tese, um desdobramento somente da Análise do Discurso de vertente francesa. Para a pesquisadora, a AD descende da Análise do Discurso Francesa (ADF), mas também de outras propostas de análise não menos importantes:

Tomemos como exemplo o que se passa, atualmente, no *Núcleo de Análise do Discurso* da FALE/UFMG. Ao lado de teorias cujos fundadores têm origens francesas e suíças, coabitam, em paz, teorias cujos fundadores têm origens anglo-saxônicas. Na primeira vertente encontramos pesquisadores que seguem as transformações operadas ao longo dos anos na ADF, outros que trabalham com as *trouvailles* “ducrotianas” (sobretudo no campo da Argumentação), outros que encontram resposta para suas dúvidas nos trabalhos de Bakhtin, na Teoria dos Atos de Fala, nas teorias desenvolvidas por Charaudeau ou Roulet... Já no segundo enfoque, a variedade também é grande passando por interessantes abordagens que vão enfatizar essas ou aquelas “descobertas” de pesquisadores anglo-americanos tais como, entre tantos, Grice, Goffman, Fairclough, Coulthard... Por vezes, vemos trabalhos que entrecruzam diferentes teorias, sem que o resultado forme uma colcha de retalhos, mas um todo coerente e inovador. (MACHADO, 2001, p. 40).

Segundo Corrêa-Rosado (2013), todos os escopos teórico-metodológicos referentes às pesquisas discursivas possuem sua relevância, no entanto, a Teoria Semiolinguística tem uma particularidade especial, pois coloca em voga os sujeitos da linguagem e a intencionalidade no momento da fala.

Segundo Pauliukonis e Gouvêa (2012), as pesquisas em Semiolinguística desdobram-se sobre as seguintes propostas: analisar *corpora* de textos escritos (também se consideram textos orais, visuais, audiovisuais etc), privilegiar o intertexto e o interdiscurso (todo texto é interpenetrado por outros textos e discursos), considerar a teoria enunciativa como uma base estrutural, focar os elementos linguístico-discursivos

(sem desconsiderar a situação de comunicação dos seres psicossociais) e compreender a atuação dos sujeitos da linguagem na construção do discurso.

O ato de dizer, em uma perspectiva oral, escrita ou visual, na concepção de Machado (2015a), pode assumir uma configuração romanesca e deixar emergir fragmentos constituídos de sentidos. Somados a isso temos a concepção de efeitos de sentidos, conforme observamos abaixo em Corrêa-Rosado (2013):

De um modo geral, podemos entender efeitos de sentido como o jogo semântico-discursivo gerado pela relação intersubjetiva e pelo contexto sócio-histórico, incluindo, nesse caso, os aspectos materiais sobre os quais o processo discursivo ocorre, bem como seus aspectos ideológicos. Logo, o sujeito que produz o discurso gera, para o sujeito a que ele se dirige (o seu interlocutor), um efeito de sentido, no qual suas “palavras” só podem ser compreendidas se consideradas as relações acima expostas. (CORRÊA-ROSADO, 2013, p. 2).

Desta maneira, podemos pensar no ato de linguagem como produto de uma relação entre o explícito e o implícito. O explícito abarca índices semiológicos que não garantem a significação completa, porque dependem do implícito, que compreende circunstâncias da situação de comunicação ou circunstâncias de produção do discurso.

A circunstância de produção do discurso, conforme define Corrêa-Rosado (2013), relaciona-se com a dimensão implícita do ato e implica os supostos saberes que circulam entre os protagonistas (sujeitos da linguagem). Assim, segundo ele, o sujeito que enuncia cria especulações sobre os saberes do destinatário, e o destinatário, por sua vez, interpreta o dito a partir do que ele especula sobre os saberes do sujeito que enuncia. O ato de linguagem se concretiza sobre um horizonte hipotético-dedutível dos sujeitos envolvidos na troca.

Nessa perspectiva, compreendemos a construção do sentido a partir de uma atividade enunciativa, que é a apropriação da palavra pelo falante, em detrimento de uma intencionalidade delimitada no projeto de fala. Isto é, o analista do discurso precisa concentrar-se em textos, como bem explica Corrêa-Rosado (2013, p. 2), “visando compreender os efeitos de sentido gerados pelos sujeitos sociodiscursivos em suas práticas languageiras”.

A partir dos princípios norteadores da Semiologia, Charaudeau (2007, p. 12) diz que o mecanismo de construção do sentido se realiza pela semiotização do mundo em dois processos independentes e intrínsecos: primeiro, o processo de transformação que modifica um “mundo a significar” em um “mundo significado” por

meio da ação de um sujeito falante, depois o processo de transação que acolhe a ideia de “mundo significado” a partir de um sujeito que assume o papel de enunciador e de outro sujeito que se coloca no papel de destinatário. A partir desses pressupostos, Machado (2001) ressalta que o ato de linguagem se estabelece pela relação de influência entre os parceiros da interação, pois

(...) um ato de linguagem carrega em si uma *intencionalidade* (a dos parceiros da troca comunicativa); inserido em determinada *situação*, portador de um propósito sobre o mundo, o ato de linguagem está na dependência da *identidade* desses parceiros, resultando de um *desejo de influência* por parte do sujeito-comunicante. (MACHADO, 2001, p 48).

O processo de transação será, então, efetivamente concluído, conforme define Machado (2001, p. 48) se houver a “intercompreensão entre os parceiros da linguagem”, ou seja, tudo depende dos conhecimentos comuns compartilhados entre o sujeito-comunicante e o sujeito-interpretante, por isso, Charaudeau (2007) diz que o processo de transação estabelece um quadro de base para constituição de um contrato de comunicação.

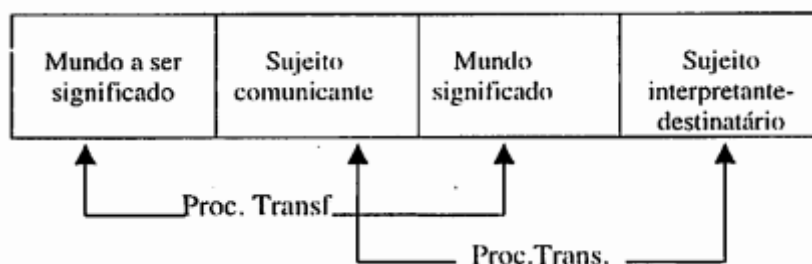


Figura 1 – Representação do processo de semiotização do mundo

Fonte: Charaudeau, 2007.

Assim sendo, como acabamos de mostrar – principalmente com os princípios de interação e de pertinência –, para que um ato de linguagem seja válido (isto é, produza seu efeito de comunicação, realize sua transação) é necessário que os parceiros reconheçam, um ao outro, o direito à fala (o que depende de sua identidade), e que possuam em comum um mínimo de saberes postos em jogo no ato de troca linguageira. Mas ao mesmo tempo – segundo os princípios de influência e de regulação –, estes parceiros têm uma certa margem de manobra que lhes permite usar de estratégias. Dizemos então que a estruturação de um ato de linguagem comporta dois espaços: um *espaço de restrições*, que compreende as condições mínimas às quais é necessário atender para que o ato de linguagem seja válido, e um *espaço de estratégias*, que corresponde às escolhas possíveis à disposição dos sujeitos na *mise-en-scène* do ato de linguagem. (CHARAUDEAU, 2007, p. 13 grifos do autor).

Para Charaudeau (2016), o ato de linguagem se materializa através de um sujeito falante e de uma encenação do dizer que busca sensibilizar o parceiro a agir de maneira orientada por determinada intenção. O discurso desprende-se, então, da tentativa de representar a verdade absoluta, pois o que existe na linguagem é a encenação da verdade. Tudo aquilo que um sujeito da linguagem diz não representa uma verdade ou realidade, mas somente aquilo que se quer fazer alguém crer como verdade para mobilizar, sensibilizar e persuadir o outro da interação a seguir um posicionamento dado.

A partir do ato de linguagem proposto pela Semiologia, a análise de uma narrativa de vida, segundo Machado (2014a), que permite identificar e reconhecer a existência de efeitos de ficção associados à realidade factual, proporciona observar um registro autobiográfico pela voz de um sujeito-narrador que projeta a imagem de um sujeito no passado que não condiz necessariamente à realidade. Nesse sentido, o que se projeta sobre o passado de alguém que fala sobre a sua vida são efeitos de realidade sobre a história retomada, que podem coincidir parcialmente com a realidade ou não. Para Charaudeau (2015a), os efeitos de realidade tem uma relação intrínseca com a subjetividade:

O efeito de verdade está mais para o lado de “acreditar ser verdadeiro” do que para o do “ser verdadeiro”. Surge da subjetividade do sujeito em sua relação com o mundo, criando uma adesão ao que pode ser julgado verdadeiro pelo fato de que é compartilhável com outras pessoas, e se inscreve nas normas de reconhecimento do mundo. (CHARAUDEAU, 2015a, p. 49 grifos do autor).

Sobre esse pensamento, Corrêa-Rosado (2013) afirma que o processo de influência inerente ao ato de linguagem obedece à persuasão (fazer crer), à tentativa de emocionar (fazer sentir) e à orientação da maneira de agir (fazer-fazer). Além disso, existem outros dispositivos independentes entre si que sustentam o mecanismo de influência no ato de linguagem: o *ethos*³⁸ (dispositivo de identificação), o *pathos*

³⁸ Na retórica aristotélica, o *ethos* se estabelece pelo caráter, pois o sujeito constituído discursivamente pela égide da idoneidade é digno de confiança do auditório. O *ethos* retórico de Aristóteles é formado pela enunciação, pois é o discurso que constrói o caráter idôneo do orador. Para construir uma imagem positiva de si, o orador, na concepção do filósofo, poderia acionar três qualidades essenciais: a *phrónesis* (prudência), a *arété* (virtude) e a *eunóia* (benevolência). Para Maingueneau (2008), que amplia a concepção aristotélica, o *ethos* é instituído no interior da enunciação a partir também da sua relação com o mundo exterior à linguagem.

(dispositivo de dramatização) e o *logos* (dispositivo de racionalização). Nesse sentido, a influência que um sujeito exerce sobre o outro se processa por meio da persuasão-sedução.

O ato de linguagem é compreendido como uma atividade languageira (abarca o discurso e os procedimentos da *mise-en-scène*) que tem um núcleo composto pelos parceiros (seres psicossociais) da troca, o locutor que fala a um interlocutor/receptor, mas tem a condução realizada pelos dois protagonistas (sujeitos da linguagem), o sujeito-enunciador e o sujeito-destinatário, por isso, Charaudeau (2007, p. 1) diz que a Semiologia propõe estudar o “fenômeno da construção psico-socio-languageira do sentido”.

A comunicação humana, na perspectiva da Teoria Semiológica, materializa-se pelo ato de encenação do dizer. O locutor projeta efeitos de sentido que ele considera passíveis de serem percebidos pelo interlocutor, mas para plena eficácia do seu projeto de fala lança-se sobre uma espécie de palco cênico, desdobra-se em sujeito-enunciador e, por fim, mobiliza todos os recursos para persuadir e seduzir pelo ato de linguagem, o que vai ao encontro de Machado:

Logo, todos os atos de linguagem por nós enunciados ao longo de um dia, ao longo de uma vida, são ou serão construídos a partir de dados tirados de nossas condições de seres histórico-sociais, vivendo uma determinada situação, em determinado espaço e tempo. Estes seres sociais, ao se comunicar, irão engendrar, por sua vez, seres de palavra (se a comunicação for oral) ou seres de papel (se ela for escrita). (MACHADO, 2001, p. 51).

Em síntese, a comunicação seria a produção de uma *mise-en-scène* (encenação) em que a fala (oral/escrita) é colocada em um espaço cênico (espaço da linguagem), que tem os protagonistas como operadores de sentidos sem, contudo, deixar de fora as referências emanadas pelos parceiros do mundo psicossocial.

O ato de linguagem como encenação, uma *mise-en-scène*, divide-se em circuito externo e circuito interno e cada um desses espaços abriga dois sujeitos interativos, sujeitos psicossociais e sujeitos da linguagem.

O circuito externo, que abriga os sujeitos psicossociais do ato, ou seja, os seres sociais denominados parceiros, também chamados de sujeito comunicante (EUC) e sujeito interpretante (TUi), abarca a situação de comunicação ou as circunstâncias de produção do discurso. O espaço interno é o lugar que assimila os sujeitos da linguagem (os protagonistas), isto é, o sujeito-enunciador (EUe) e o sujeito-destinatário.

No ambiente externo à fala, instituem-se as identidades sociais do sujeito comunicante (EUC) e do sujeito interpretante (TUi). No espaço interno, o sujeito-enunciador (EUE) e o sujeito-destinatário (TUD) assumem identidades propriamente discursivas e são estas construções identitárias que definem os seus papéis languageiros, conforme compreendemos na fala de Charaudeau:

Na abordagem semiolinguística, enfim, o *princípio de pertinência* – que implica o ato de reconhecimento recíproco por parte dos parceiros e um saber comum – vai muito além da instância de enunciação do ato de linguagem: inclui todo um conhecimento prévio sobre a experiência do mundo e sobre os comportamentos dos seres humanos vivendo em coletividade, conhecimento este que não precisa ser expresso, mas que é necessário à produção e compreensão do ato de linguagem. Tal abrangência nos leva a afirmar que o ato de linguagem se realiza num duplo espaço de significância, o externo e o interno à sua verbalização, determinando dois tipos de sujeitos de linguagem: os *parceiros*, que são os interlocutores, sujeitos de ação, seres sociais que têm intenções – que chamamos de *sujeito comunicante* e *sujeito interpretante*; e os *protagonistas*, que são os intra-locutores, os sujeitos de fala, responsáveis pelo ato de enunciação – os quais chamamos de (*sujeito*) *enunciador* e (*sujeito*) *destinatário*. (CHARAUDEAU, 2007, p. 14 grifos do autor).

Vejamos o quadro representativo do ato de linguagem:

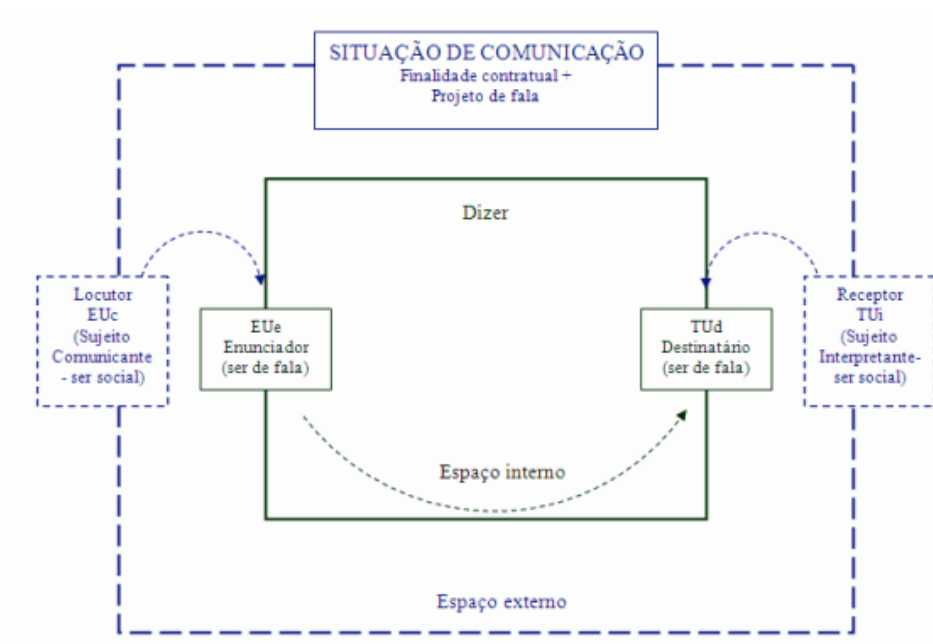


Figura 2 – Representação do ato de linguagem e os dois circuitos

Fonte: Charaudeau, 2016.

A ilustração do ato de linguagem demonstra o sujeito comunicante (EUC) como o encarregado pela produção da fala. A partir do princípio do ato de linguagem

como *mise-en-scène*, ele idealiza e projeta o sujeito-enunciador (EUe), que encena o dizer em conformidade aos seus objetivos, e o sujeito-destinatário (TUd), que é uma representação do sujeito interpretante e a imagem construída de um destinatário ideal.

Segundo Machado (2014a, p.112), a Teoria Semiolingüística traz uma concepção peculiar de sujeito, pois não se considera a existência do sujeito singular em nenhum texto ou enunciado. O autor de uma fala é concebido como o sujeito-comunicante que, ao enunciar, “ativa um sujeito-enunciador” projetado a partir de referenciais específicos, ou seja, a enunciação não se repete, ela se modifica a cada momento em que é produzida.

O participante que concede uma entrevista a um pesquisador, por exemplo, assume o papel inicial de sujeito comunicante (EUc) e o entrevistador de sujeito interpretante (TUi). A partir do momento em que o respondente (EUc) coloca em cena os seus propósitos delimitados em seu projeto de fala, ele constrói o sujeito-enunciador (EUe) e o sujeito-destinatário (TUd), ambos sujeitos da linguagem e protagonistas do ato encenado, para persuadir e seduzir o sujeito interpretante (TUi), conforme frisamos, sucintamente, no capítulo destinado à metodologia. Machado (2001) chama atenção para a influência da dimensão social na legitimidade conferida ao sujeito comunicante que fala de si:

O homem é um ser social (sentido amplo da palavra), criado/condicionado pela sociedade/cultura do lugar onde vive. Logo, enquanto sujeito-falante, ele “repete” a voz do social, mas o lado psicossocial-situacional lhe garante também uma individualidade. Nem completamente individual, nem completamente coletivo: um amálgama dos dois. (MACHADO, 2001, p. 46).

No entanto, o sujeito interpretante (TUi) é responsável pelo processo de interpretação e tem relativa autonomia no ato proposto. Ele cria uma imagem do sujeito comunicante (EUc) e formula as suas próprias especulações sobre a intencionalidade do EUc. O sujeito interpretante (TUi) tem certa liberdade para interpretar e recepcionar a carga de intencionalidade do sujeito comunicante (EUc), o que não quer dizer que o processo de influência seja nulo.

Charaudeau (2016, p. 57) afirma que a encenação pode não ter plena eficácia, pois é o sujeito-interpretante que controla, à sua maneira, a recepção do contrato e das estratégias. Por isso, o pesquisador francês diz que o ato de linguagem é uma “aventura” que tem um ponto de partida conhecido, mas um ponto de chegada imprevisível.

O sujeito-interpretante pode não recepcionar adequadamente os efeitos produzidos pelo sujeito-comunicante, pois o EUC pode não ser capaz de controlar completamente o seu inconsciente e deixar escapar marcas não contidas em seu projeto de fala, produzindo efeitos não almejados no sujeito-interpretante. Na concepção de Charaudeau (2016), a discrepância entre os efeitos produzidos e a interpretação se deve ao fato de que o sujeito-interpretante pode compreender os efeitos de maneira inesperada por não fazer parte do mesmo espaço sócio-histórico do sujeito-comunicante e não reconhecer o contrato que lhe foi apresentado.

De acordo com a Teoria Semiociolinguística, o ato de comunicação é a troca entre dois parceiros regidos pela intencionalidade, pela relação de influência e pelo mecanismo regulatório imposto pelas restrições do contrato de comunicação.

Apoiada nessa reflexão, a perspectiva enunciativa da Semiociolinguística, de acordo com Pauliukonis e Gouvêa (2012), sustenta-se em dois pilares fundamentais: o pilar da alteridade e o pilar da identidade.

O princípio da alteridade se apóia na ideia de que o ato de linguagem se constitui na troca entre dois parceiros que partilham saberes, possuem objetivos específicos e desempenham um papel peculiar no ato de comunicação.

O princípio da identidade é abarcado pela imagem projetada pelo sujeito e pela imagem recepcionada pelo outro da interação, que não são necessariamente coincidentes, pois existe a identidade discursiva (construída na enunciação) e a identidade social (identidade referencial para o ato de linguagem). O processo de construção dessa identidade depende de fatores como elementos contextuais, indicadores sociais, psicológicos e físicos.

A *identidade social* precisa ser também criada pelo comportamento linguageiro do sujeito falante, podendo ser, portanto, reconstruída ou mascarada. Já a *identidade discursiva* necessita de uma base que se encontra na identidade social. É esta última que dá ao sujeito seu “direito à palavra”, o que está fundamentado na sua legitimidade e na sua credibilidade. (PAULIUKONIS e GOUVÊA, 2012, p. 56).

Portanto, os nossos estudos são estruturados pelos fundamentos da Semiociolinguística para compreender como a narrativa de vida, em uma perspectiva enunciativa, lança mão de elementos linguísticos, constrói sentidos e cria um espaço de busca de adesão (em nosso caso, adesão do pesquisador que realiza a entrevista) estabelecidos no ato de linguagem. Esses fundamentos serão discutidos no decorrer deste capítulo para subsidiar a compreensão da teoria.

4.2 - Os conceitos centrais da Semiologia

Discutimos nesta seção os principais conceitos que envolvem a Teoria Semiológica, como o discurso, o contrato de comunicação, as estratégias discursivas e os modos de organização do discurso. Para tanto, a partir da complexidade que envolve o ato de linguagem, as nossas reflexões procuram, ao mesmo tempo, destacar as particularidades e os pontos de convergência entre as concepções abordadas, destacando que os conceitos são devidamente ilustrados no capítulo para subsidiar algumas análises preliminares por meio de excertos dos relatos com enfoque no modo de organização do discurso descritivo.

4.2.3 – O discurso à luz da Semiologia

O discurso, de acordo com a posição defendida por Machado (2001, p. 46), compreende um “jogo comunicativo” que se estabelece na relação entre a sociedade e as construções linguageiras. Além da definição de discurso, a pesquisadora chama a atenção para a seguinte questão: “é o social quem constrói o discurso, ou é o discurso quem constrói o social”? A resposta encontrada diz que não existem sobreposições, pois devemos considerar um equilíbrio entre o discurso e os elementos sociais no ato de linguagem, harmonia que também vai depender do *corpus* e do objetivo da pesquisa, já que o sentido é resultante da imbricação entre as duas partes (social e discursivo) e não somente de uma delas.

Por isso, dizemos que o discurso se relaciona aos saberes partilhados em determinada sociedade. Assim, conforme define Charaudeau (2015b), o discurso está associado aos imaginários sociodiscursivos, que são as diferentes formas de apreender o mundo e são construídos no interior de um grupo social como saberes (de crença ou de conhecimento).

Se o discurso é o produto de um ato de linguagem como *mise-en-scène* e de extratos sociais, pode-se afirmar que ele está para além do texto e da frase, pois o sentido não está disponível na superfície textual e não pode ser apreendido na simples

interpretação da frase, pois o discurso só pode ser compreendido por uma observação das tensões que envolvem um ato enunciativo.

Segundo a Teoria Semiociuística, o texto é o aspecto material do ato de linguagem (é o registro dos eventos do ato de linguagem) e o discurso é o processo de significação inscrito no texto que se constrói na relação entre as condições de produção e os sujeitos envolvidos no ato (EUC, TUi, EUe e TUD).

Eis porque sempre propomos diferenciar *análise de texto* e *análise de discurso*. A primeira incide sobre um *texto*, consiste em analisar um texto (qualquer que seja sua configuração) – que é o resultado de uma combinação de certas condições de produção com operações de “discursivização”, isto é, com operações de construção do discurso – em seu desenvolvimento linear, de uma forma ao mesmo tempo progressiva e recorrente. A segunda (a análise de discurso) incide sobre um *corpus de textos* reunidos em torno de um tipo de situação (contrato) que os sobredetermina, para que sejam estudadas suas constantes (visando definir um *gênero*), e suas variantes (visando definir uma tipologia de *estratégias* possíveis). (CHARAUDEAU, 2007, p. 16 grifos do autor).

A apropriação da língua e a projeção da fala por determinado comunicante coloca o ato de linguagem em curso e permite a materialização do discurso na tênue combinação entre a forma de dizer e os sistemas de saberes partilhados socialmente. Assim, o discurso, o texto, a frase e a língua são elementos interdependentes, mas não apresentam similaridade entre si.

Por fim, o discurso, segundo Corrêa-Rosado (2013, p. 1), é uma atividade de uso da linguagem, realizada por sujeitos inscritos em contextos sócio-históricos determinados. Para ele, a “AD parte do conteúdo linguístico dos textos em análise, visando compreender os efeitos de sentido gerados pelos sujeitos sociodiscursivos em suas práticas languageiras”.

4.2.4 - O contrato de comunicação

O discurso não se constitui fora de um contexto. As circunstâncias em que as trocas ocorrem são determinantes na construção discursiva. Charaudeau (2015) denomina essas condições que envolvem os parceiros de situação de comunicação.

A situação de comunicação, ainda segundo Charaudeau (2015, p. 67), é um fenômeno de trocas sociais marcadas por “restrições de espaço, de tempo, de relações e

de palavras”. Essas restrições são delimitadas pelas “práticas sociais” e pelos “discursos de representação”, que são constituídos para validar tais práticas. Dessa maneira, criam-se “as convenções e as normas dos comportamentos linguageiros, sem as quais não seriam possíveis a comunicação humana”.

Os parceiros que pretendem se comunicar devem observar as condições da situação de comunicação. O locutor (sujeito comunicante/ser social) precisa subordinar-se às restrições impostas pelo contrato e deve antever que seu interlocutor, ou destinatário, também sabe identificar tais limitações. O reconhecimento que os parceiros da troca devem ter sobre as restrições da situação de comunicação nos deixa entender que eles firmam um contrato prévio de reconhecimento das condições de interação que os envolve: um contrato de comunicação.

Para Machado (2001), o pilar de sustentação da Semiologia é a ação comunicativa que abarca a situação de comunicação (envolve os parceiros da troca linguageira). Os parceiros são estabelecidos de acordo com as suas respectivas identidades psicossociais e interagem respeitando o contrato de comunicação estabelecido entre eles.

O contrato de comunicação, conforme explica Charaudeau (2015, p.68), é o produto da situação específica da troca (situação de comunicação/situação de produção do discurso), dos “dados externos” (estereótipos, *status* do sujeito comunicante, valores e normas de condutas sociais) e dos “dados internos” (diz respeito às características discursivas de todo ato de linguagem). Os dados externos são os padrões de comportamentos sistematizados dos indivíduos pertencentes a determinado grupo social.

Em essência, os dados externos não são linguageiros (o que os diferencia dos dados internos), mas são semiotizados, isto é, são selecionados no espaço de comportamentos coletivos e colocados em cena. De certa maneira, os dados externos servem de base para o ato de encenação, mas passam pelo filtro do discurso.

Os dados internos, de acordo com Charaudeau (2015a, p. 70), são aqueles especificamente inseridos no campo do dizer (discursivos), isto é, devem responder à pergunta de “como dizer?”. A partir da definição dos dados externos e das restrições da situação de comunicação (como os parceiros vão se comportar, as maneiras de falar, as formas verbais e os papéis linguageiros), podemos compreender “os comportamentos

linguageiros esperados” (na dimensão do discurso) que se dividem em “espaço de locução”, “espaço de relação” e “espaço de tematização”.

O espaço de locução é o instante em que o sujeito toma a palavra, assume o papel de locutor e, ao mesmo tempo, projeta o seu interlocutor (ou destinatário). É neste momento que o locutor afirma em nome do quê vai se manifestar.

O espaço de relação é o momento em que o locutor, ao constituir a sua identidade e a identidade do seu interlocutor, cria relações de proximidade ou distanciamento ou de agressão ou cordialidade entre eles.

O espaço de tematização é a organização do tema que será introduzido pelos sujeitos da interação respeitando os limites do contrato. O sujeito que toma a palavra organiza o seu dizer a partir de um determinado tema delimitado pelo contrato comunicacional e também escolhe um modo de organização do discurso (narrativo, argumentativo e descritivo) para a tematização abordada tendo como referência as restrições impostas. Nesse aspecto, seguimos o raciocínio proposto por Charaudeau:

Se é verdade que o sujeito falante está sempre sobredeterminado pelo contrato de comunicação que caracteriza cada situação de troca (condição de sociabilidade do ato de linguagem e da construção do sentido), é apenas em parte que está determinado, pois dispõe de uma margem de manobra que lhe permite realizar seu projeto de fala pessoal, ou seja, que lhe permite manifestar um ato de individuação: na realização do ato de linguagem, pode escolher os modos de expressão que correspondam a seu próprio projeto de fala. (CHARAUDEAU, 2015a, p. 71).

O contrato de comunicação estabelecido entre os parceiros é um elemento fundamental na composição da encenação discursiva e é permeado por uma série de restrições que moldam as condições de produção e interpretação do ato de linguagem (ou circunstâncias do discurso) e determinam as falas dos protagonistas.

O contrato, segundo Corrêa-Rosado (2013), é “um dos saberes partilhados pelos protagonistas do dizer”. O contrato, que é pautado na forma de um saber, é partilhado pelos integrantes de um agrupamento social e também serve de balizador para as trocas dos protagonistas. O sujeito-enunciador (EUE) projeta os supostos saberes do sujeito-destinatário (TUD), e o sujeito-destinatário (TUD) recebe o dizer por meio de saberes hipotéticos atribuídos ao sujeito-enunciador (EUE).

Para Pauliukonis e Gouvêa (2012), o contrato comunicacional abriga a premissa de que os seres sociais estabelecem entre membros da sua comunidade padrões

comportamentais e comunicacionais. Por isso, usam-se estratégias que possibilitam colocar em cena as intenções almejadas.

Esse contrato, segundo Charaudeau (2015, p. 68), constitui algumas restrições das práticas sociolinguageiras (condição de enunciação da produção linguageira) e envolve os seguintes elementos: condição de identidade, condição de finalidade, condição de propósito e condição de dispositivo.

A identidade dos sujeitos participantes da interação linguageira, de acordo com Charaudeau (2015, p. 69), é fabricada a partir das seguintes perguntas: “quem troca com quem?”, “quem fala a quem?”, “quem se dirige a quem?”. As identidades são formatadas em decorrência das posições sociais e dos traços psicológicos dos sujeitos. Assim, a idade, etnia, sexo, profissão, *status*, poder econômico, acúmulo cultural e os laços afetivos dos parceiros são determinantes na composição identitária.

Charaudeau (2015), no entanto, chama atenção para o fato de que os traços de composição da identidade só serão relevantes se estiverem em relação de pertinência com o ato de linguagem. Por exemplo, o sujeito-comunicante pesquisador terá a sua profissão recepcionada como um marco importante na construção da sua identidade na troca em uma entrevista de cunho científico, no entanto, em uma conversa informal, o fato de ser pesquisador não tem a mesma relevância.

Para Charaudeau (2015, p. 69), a finalidade estabelece a premissa de que todo ato de linguagem é orientado para um determinado objetivo. Ela se estrutura na expectativa de sentido em que a troca se realiza, ou seja, o sentido que se quer alcançar é idealizado a partir do objetivo firmado no projeto de fala, assim, os parceiros perguntam: “estamos aqui para dizer o quê?”.

A partir da ideia de que a comunicação linguageira é pactuada numa relação de influência (o outro deve ser levado a ingressar na intencionalidade de quem a ele fala), temos quatro visadas (integradas ou não entre si) que permitem persuadir o interlocutor: a prescritiva (fazer fazer), a informativa (fazer saber), a incitativa (fazer crer) e a do *pathos* (fazer sentir).

A prescritiva consiste em fazer o outro se comportar de determinada maneira, a informativa busca informar o outro sobre algo que supostamente ele não sabe, a incitativa procura levar o outro a incorporar o dito como algo verdadeiro e a do *pathos* busca imprimir uma carga emocional (agradável ou desagradável) ao leitor/ouvinte.

O propósito, embora passível de ser confundido com a finalidade, segundo Charaudeau (2015, p. 69), parte do princípio de que todo ato de comunicação se concretiza em referência a um tema especializado. Para melhor distinção entre finalidade e propósito, podemos pensar, por exemplo, em uma entrevista com um participante de uma pesquisa científica. Nesse caso, a finalidade será a concessão da entrevista e a persuasão do pesquisador, que orientará a criação do discurso. O propósito, por sua vez, diz respeito ao conjunto de leis que regem as relações entre as pessoas. O propósito se confirma pela seguinte pergunta: “do que se trata?”

A condição de dispositivo observa que o ato de comunicação se realiza de acordo com as circunstâncias materiais que o envolvem: o canal empregado na emissão da mensagem, o contexto e as condições ambientais no momento da comunicação. O dispositivo, segundo Charaudeau (2015a, p. 70), será definido pela resposta às seguintes perguntas: “em que ambiente se inscreve o ato de comunicação, que lugares físicos são ocupados pelos parceiros, que canal de transmissão é utilizado?”. As circunstâncias materiais se modificam a cada situação de comunicação em decorrência das múltiplas possibilidades que o ato oferece, podendo, inclusive, ter uma construção cênica planejada (debates) a serviço da estratégia.

O contrato está, segundo Corrêa-Rosado (2013), envolto por condições como dois sujeitos em relação de intersubjetividade, de normas, convenções e acordos que normatizam a troca linguageira e de saberes partilhados, que abarcam as circunstâncias de produção e interpretação do discurso. São essas condições que permitem a interação linguageira e a compreensão entre os parceiros, o reconhecimento mútuo através das suas identidades discursivas, o reconhecimento da finalidade que o ato de linguagem apresenta para os envolvidos na interação, a compreensão do propósito temático abordado e a identificação das circunstâncias materiais do ato.

No caso da nossa pesquisa, o contrato de comunicação estabelecido entre o participante e o pesquisador foi delimitado, inicialmente, pelo caráter formal que a própria entrevista imprime, mas, no decorrer da exposição dos relatos, notamos uma ruptura natural da formalidade em razão da circunstância mais informal sugestionada pelo pesquisador.

Portanto, o contrato de comunicação é a argamassa que liga os parceiros e permite que ambos se reconheçam por meio dos marcadores identitários. As restrições, a temática e o objetivo da troca linguageira são definidos pelo contrato. Nessa

perspectiva, o sujeito comunicante (EUc) encontra um universo de restrições e um pequeno espaço de manobra para as produções discursivas em favor dos seus objetivos.

4.2.5 - As estratégias discursivas

A estratégia é identificada pelo escopo teórico-metodológico da Teoria Semiolinguística. Essa concepção reconhece a noção de que o sujeito comunicante (EUc) planeja, organiza e transmite suas intenções para produzir certos efeitos pretendidos sobre o sujeito interpretante (TUi), levando este último a se identificar com o sujeito destinatário (TUD) projetado pelo EUc.

De acordo com Charaudeau (2016, p. 56), a estratégia consiste na capacidade do sujeito-comunicante de organizar e colocar em cena as suas intenções de maneira a produzir “efeitos – de persuasão ou de sedução –”, sobre o sujeito-interpretante e levá-lo, de maneira consciente ou não, ao processo de identificação com o sujeito-destinatário idealizado pelo EUc.

O sujeito-comunicante pode elaborar estratégias, construir para si mesmo diversos sujeitos-enunciadores e projetar imagens distintas a partir do seu projeto de fala, conforme percebemos no excerto (7) a seguir:

(7) E {tô} levando a vida, {né}, com Deus, {né}, que eu sou muito fervorosa. E ajudo também aqui dentro de casa, mesmo eu estudando, eu continuo fazendo as minhas tarefas. Eu chego na sexta-feira seis, seis e meia da tarde e já vou arrumar a cozinha da janta, arrumar a copa que a Cartiene, que é a minha colega de quarto e é deficiente visual, ela esquentar e serve a janta pras idosas e, assim que eu chego da escola, eu arrumo a cozinha, eu arrumo a copa (...) (Participante 2, 57 anos, linhas 605 a 610).

Nota-se que, no excerto acima, conforme destacamos em negrito e em sublinhado, a enunciadora projeta o *ethos* da pessoa devota ao mencionar “**Deus**” e “**sou muito fervorosa**” e o *ethos* da pessoa qualificada ao dizer “**eu continuo fazendo as minhas tarefas**”, “**já vou arrumar a cozinha da janta, arrumar a copa**”.

A construção da imagem da pessoa devota, que se ancora no discurso religioso, é empregada, estrategicamente, no início da enunciação, para validar tudo o que se fala e que ainda será dito pela enunciadora. Isto é, a projeção da imagem devota na introdução da fala parece conferir uma espécie de autoridade à enunciadora para falar das suas habilidades em relação às atividades cotidianas.

Assim, o sujeito-comunicante utiliza a estratégia de construção de um enunciador que busca projetar um *ethos* de uma pessoa que é devota e, ao mesmo tempo, qualificada para cumprir a sua intenção de enaltecer a capacidade que a pessoa com deficiência visual tem de realizar tarefas comuns do dia a dia.

A estratégia de uso da autoridade também pode ser um excelente recurso de persuasão ou sedução do sujeito-interpretante. Na situação em que um pai se coloca na condição de autoridade diante da filha de cinco anos para ensiná-la a importância de respeitar as pessoas idosas, o sujeito-comunicante usa a estratégia de construção de um enunciador-autoritário para cumprir o seu objetivo comunicativo de educar a criança.

É importante destacar que as estratégias são limitadas pelas restrições impostas pelo contrato de comunicação. Nesse sentido, o sujeito-enunciador (EUE), em função das restrições firmadas no contrato, não pode ultrapassar os filtros restritivos no momento que coloca em curso o seu projeto de fala através das suas estratégias, ou seja, o sujeito que enuncia tem um relativo limite para encenar o seu dizer. Assim, o ato de linguagem é concebido na dualidade entre as restrições impostas pelo contrato de comunicação e as estratégias.

Por meio das estratégias discursivas, segundo Corrêa-Rosado (2013), o sujeito-enunciador (EUE), almejando influenciar o sujeito destinatário (TUD), produz efeitos desejados através de mecanismos de identificação (*ethos*), de dramatização (*pathos*) e de racionalização (*logos*). Nesse mesmo sentido, Pauliukonis e Gouvêa (2012) afirmam que a Semiolinguística privilegia a imagem que o enunciador projeta de si, por meio do seu discurso, das estratégias e das restrições impostas.

O sujeito-enunciador (EUE) pode, então, realizar a encenação e produzir efeitos de identificação, que diz respeito à imagem que ele deseja criar de si e do seu destinatário; efeitos patêmicos, que dizem respeito às emoções que ele deseja que o destinatário tenha; efeitos de racionalização, que se refere às estratégias argumentativas ou narrativas do ato de linguagem, podendo, ainda, lançar mão de estratégias em sua encenação que podem conceder veracidade ao seu dizer (estratégia de credibilidade), levar o parceiro da interação comunicativa a ingressar no mesmo espaço enunciativo sugerido (estratégia de captação) e, conseqüentemente, construir uma esfera de autoridade para si.

Na estratégia de credibilidade, segundo Charaudeau (2015), o enunciador emprega estratégias que visam construir um efeito de verdade sobre o que é dito e,

consequentemente, levar o leitor a acreditar na veracidade apresentada pelo sujeito-comunicante. O enunciador atua como um agente de legitimação de tudo que é dito, usando estratégias para dar credibilidade ao discurso produzido. O que é dito precisa ter certa coincidência com o mundo exterior à linguagem, mas essa coincidência deve ser verificável, pois é, segundo o teórico francês, “a coexistência do dito e do fato que cria a ilusão de um saber universal”.

Em sua pesquisa, Arruda (2013, p. 149), diz que podem ser utilizados recursos como “aspas”, “ano” e nomes de “cidade” para criar uma esfera de veracidade ao dizer de um biógrafo, por exemplo.

Na estratégia de captação busca-se fazer com que o leitor (espectador, ouvinte) assuma o papel de destinatário ideal, aderindo às mesmas opiniões e ideias apresentadas pelo sujeito-enunciador. Segundo Arruda (2013, p. 150), a estratégia de captação tem o intuito de “promover uma atitude de sedução e de dramatização”. A atitude de sedução procura criar uma imagem instigante, atraente e envolvente do personagem sobre quem se fala e a atitude de dramatização tem os percalços da vida revelados no discurso do sujeito-comunicante.

Como vemos, no *corpus* que constitui esta pesquisa, foi observado, em diversos momentos, o uso de estratégias de dramatização (*pathos*) e de racionalização (*logos*), possibilitando inferir tais estratégias a partir do exame dos índices identitários, oriundos dos modos de organização descritivo. Assim sendo, vamos, apresentar, na sequência, os modos de organização do discurso com enfoque no modo descritivo, trazendo ilustrações do *corpus* para sinalizar ao leitor ou leitora como realizamos as análises no último capítulo do nosso trabalho.

4.2.6 - Os modos de organização do discurso

Nesta seção, buscamos entender a maneira como os modos de organização do discurso são engendrados na estruturação das narrativas. Segundo Charaudeau (2016), todo discurso tem um modo particular de organização, ou seja, existem modos que são procedimentos que utilizam algumas categorias da língua ordenadas de acordo com as finalidades discursivas do ato de comunicação.

Diante das restrições impostas no contrato de comunicação e para cumprir o seu projeto de fala, o sujeito comunicante (EUc) emprega certas categorias da língua orientadas em modos de organização do discurso. Por isso, Charaudeau (2016) afirma que os fundamentos de ordenação do conteúdo linguístico, que empregam algumas categorias da língua (verbos, substantivos, adjetivos etc), classificam-se em modo enunciativo, modo descritivo, modo narrativo e modo argumentativo. Tais modos são sempre estruturados em função da finalidade comunicativa do sujeito falante. Sobre os modos de organização do discurso temos a seguinte definição:

Eles constituem princípios de organização da matéria linguística que dependem da finalidade comunicativa do sujeito falante. É por meio dessa organização do discurso que será efetivado o emprego das categorias da língua – a terceira dimensão. Tais categorias serão ordenadas em função das finalidades discursivas do ato de comunicação. (PROCÓPIO-XAVIER, 2012, p. 201).

Cada um desses modos tem uma função de base e um princípio de organização. A função de base diz respeito à finalidade discursiva do projeto de fala do sujeito (enunciar, descrever, contar/narrar, argumentar). O princípio de organização dos modos descritivo, narrativo e argumentativo é duplo, segundo Charaudeau (2016, p. 74), pois cada um desses modos representa, ao mesmo tempo, uma organização do “mundo referencial” pela construção descritiva, narrativa e argumentativa desse mundo e uma organização da “encenação” da fala também pela égide descritiva, narrativa e argumentativa do dizer.

Para melhor compreensão da função de base e do princípio de organização dos modos, disponibilizamos o quadro elaborado por Charaudeau (2016, p. 75):

Quadro 2 – Quadro dos Modos de Organização do Discurso

MODO DE ORGANIZAÇÃO	FUNÇÃO DE BASE	PRINCÍPIO DE ORGANIZAÇÃO
ENUNCIATIVO	Relação de influência (EU - TU) Ponto de vista do sujeito (EU – ELE) Retomada do que já foi dito (ELE)	• Posição em relação ao interlocutor • Posição em relação ao mundo • Posição em relação a outros discursos
DESCRITIVO	Identificar e qualificar Seres de maneira objetiva e subjetiva	• Organização da construção descritiva (Nomear-Localizar-Qualificar) • Encenação descritiva
NARRATIVO	Construir a sucessão das ações de uma história no tempo, com a finalidade de fazer um relato	• Organização da lógica narrativa (actantes e processos) • Encenação narrativa
ARGUMENTATIVO	Expor e provar casualidades numa visada racionalizante para influenciar o interlocutor	• Organização da lógica argumentativa • Encenação argumentativa

Fonte: Charaudeau, 2016.

Nesse sentido, cada um dos modos de organização do discurso propõe organizar o mundo de referência a partir de uma constituição lógica (constituição descritiva, constituição narrativa e lógica argumentativa) e organizar a encenação desses

mundos representados (encenação descritiva, encenação narrativa e encenação argumentativa).

Para os nossos estudos, discorreremos, de maneira genérica, sobre os modos de organização do discurso narrativo, argumentativo, enunciativo e descritivo, modos estes que darão amplo fundamento às nossas análises. O modo descritivo, porém, é determinante no processo de interpretação dos discursos produzidos nos relatos e dos sentidos que são projetados nas narrativas.

4.2.6.1 - Modo de organização narrativo

Antes de abordar os procedimentos da narrativa e buscar uma compreensão mais ampla, é importante realizar algumas reflexões preliminares. Segundo Charaudeau (2016), o esclarecimento sobre o que é contar é importante, porque coloca o ato de construção da narrativa em uma dimensão mais complexa que precisa ter uma observação mais atenta às suas estruturas. Contar não diz respeito somente a descrever os acontecimentos.

Para a materialidade narrativa, segundo Charaudeau (2016, p. 153), é fundamental a presença de um “contador” (escritor, narrador, testemunha etc), dotado de certa intencionalidade (explícita ou não) e do direcionamento de uma fala a um determinado “destinatário” (ouvinte, leitor, espectador etc). A narrativa é uma atividade mais abrangente e o modo narrativo é apenas um componente utilizado para organizar o todo narrativo.

O objetivo do modo narrativo, conforme define Arruda (2013), é evidenciar “os componentes da narrativa e os seus procedimentos organizacionais”, o que nos permite compreender as diversas possibilidades de significações de um texto e as ações discursivas exercidas pelos sujeitos comunicantes.

As ações da narrativa são colocadas em determinado sequenciamento lógico e essas ações são organizadas dentro do próprio espaço narrado. Esse mecanismo de organização, segundo Arruda (2013, p. 117), constitui “o universo narrado propriamente dito” cuja responsabilidade fica a cargo de um sujeito narrador vinculado ao seu destinatário por um contrato de comunicação. Para além de simplesmente enumerar

fatos, contar é, então, uma conduta linguageira que, por meio do imaginário, permite formular narrativas que demonstram a vida cotidiana de maneira mais ou menos romanceada.

O ato de contar invoca um passado e, ao mesmo tempo, faz surgir um universo imediato que vai prevalecer sobre o anterior. O instante em que o relator conta os fatos proporciona a criação de um mundo idealizado (ficcional) a partir de um mundo referencial pretérito. Assim, ainda que um relato apresente os fatos realmente vivenciados por uma pessoa, é o universo ficcional construído pelo dizer que vai moldar a vida relatada.

Nesse sentido, independente de ser ou não verdadeiro o que é dito pela pessoa que narra os fatos, o passado somente se faz existir e ganha substancialidade pela maneira como os acontecimentos são contados, de acordo como podemos compreender na reflexão de Charaudeau (2016):

Contar é uma atividade posterior à existência de uma realidade que se apresenta necessariamente como passada (mesmo quando é pura invenção), e, ao mesmo tempo, essa atividade tem a prioridade de fazer surgir, em seu conjunto, um universo, o universo contado, que predomina sobre a outra realidade, a qual passa a existir somente através desse universo. (CHARAUDEAU, 2016, p. 154, grifo do autor).

Contar é, ainda, conforme explica Charaudeau (2016), uma atividade capaz de constituir um universo de representação dos seres humanos através de um imaginário dúbio ancorado em dois tipos de crenças: crença na unicidade do ser e crença na pluralidade do ser.

A crença na unicidade do ser, enquanto verdade inquestionável e absoluta, é um elemento oculto que condiz ao estado fundador da essência humana, mas que pode ser resgatado em algum momento por meio das narrativas.

A essência única do ser seria uma espécie de verdade inquestionável e universal. As narrativas religiosas, segundo Charaudeau (2016), disseminam valores universais que devem ser reconhecidos e compartilhados pelos integrantes de determinada comunidade como uma verdade indissolúvel.

Nesse sentido, o ser devoto é representado nas narrativas religiosas como sendo aquele dotado de uma essência marcada pela unicidade, já que o indivíduo parece somente ser reconhecido quando está inserido dentro da comunidade religiosa. Charaudeau (2016, p. 155) diz que os textos que trazem as narrativas religiosas não têm autoria definida, por isso seriam uma materialidade proveniente de uma “coenunciação

coletiva” em que o destinatário é levado a crer em “qual é a sua origem e qual é o seu destino” no mundo. O autor desses textos, que somente é um portador da palavra divina que lhe foi transmitida, esconde-se atrás do mundo revelado e procura levar o leitor/espectador a se identificar com a sua outra face (face de si-mesmo), ou seja, com o sujeito fiel apresentado pela narrativa que parece representar a parcela religiosa de todas as pessoas.

Relembrando o exemplo do excerto (7), em que a enunciação apresenta, inicialmente, a construção de uma enunciadora devota para, depois, apresentar a enunciadora qualificada e capaz de realizar quaisquer atividades de maneira independente, temos a construção da imagem devota projetada no início da enunciação como maneira de conceder legitimidade à fala da enunciadora sobre a capacidade que a pessoa com deficiência visual tem para desenvolver atividades cotidianas. Nesse sentido, a imagem da pessoa devota, que, por ter um lugar de fala socialmente prestigiado e associado à ética, à moral, à espiritualidade e aos valores religiosos, é estrategicamente projetada para dar autoridade à enunciadora em sua fala sobre a pessoa com deficiência visual dotada de habilidades.

Além disso, Charaudeau (2016) afirma que o ato de contar por meio da unicidade em narrativas de cunho alegórico, presentes nas lendas, contos de fada e contos populares, em narrativas que invocam heróis (como na literatura épica ou na hagiografia da Idade Média) e algumas biografias que enaltecem qualidades exemplares e universais dos personagens mesclam a imagem concreta (como ele é identificado) e a imagem abstrata (como ele é idealizado), tornando a adesão instigante ao leitor ou espectador.

A crença numa realidade plural faz com que o ser não seja dotado de unicidade e o mundo não seja homogêneo. De acordo com essa crença, o ser seria multifacetado e o mundo fragmentado sem permitir, então, a concepção completa do todo.

Charaudeau (2016, p. 155) diz, por exemplo, que as chamadas “narrativas realistas”, que podem ser representadas pelas narrativas breves, narrativas picarescas (debochadas), narrativas romanceadas e narrativas testemunhais de cunho histórico, são aquelas que trazem essa noção de heterogeneidade que se opõe à idéia de uma verdade indiscutível e homogênea, pois parecem representar um retrato fiel do vivenciado.

As narrativas picarescas revelam apenas fragmentos da vida e os personagens centrais são considerados anti-heróis (contrários aos modelos heróicos), as narrativas breves também apresentam partículas da vivência e do ser, as narrativas romanescas representam os heróis em sua estrutura objetiva e não abstratas e as narrativas testemunhais históricas remontam a realidade pretérita de maneira mais objetiva possível.

Nesses modelos de narrativas, o leitor/espectador não é convidado a aceitar uma fala sagrada e nem a se identificar com o modelo cristalizado de herói. O destinatário é orientado a estabelecer ou não vínculos com o estilo de vida vivenciado pelo personagem.

A narrativa pode ancorar-se no imaginário de uma realidade homogênea ou no imaginário de um mundo fragmentado, sendo que, segundo o gênero com o qual se depara, um desses imaginários será prevalecente.

O modo de organização narrativo é caracterizado pela sequência de ações e de posições atribuídas às personagens. Segundo Charaudeau (2016), o desencadeamento das ações tem um desenvolvimento lógico que conduz todo o percurso da história narrada. A narração entra no espaço da encenação no instante em que o sujeito toma a palavra e conta a história. Existe, conforme define Procópio-Xavier (2012, p. 210), uma “encenação narrativa” no ato de contar uma história. Vejamos mais um excerto a fim de ilustrarmos essas reflexões:

(8) A minha infância foi assim. Dos seis ao sete anos morando com a minha tia. Até os seis anos morando com a minha família. E não foi fácil, porque eu tinha vontade de estudar. Só que, assim, meu pai não concordava, {né}, de eu estudar, porque, naquela época, {né}, ele falava “vai estudar pra aprender a escrever carta para namorado”. Ele não queria. (Participante 2, 57 anos, linhas 460 a 463).

Notamos, no excerto acima, o modo de organização narrativo a partir da oposição entre o desejo de poder fazer algo e a limitação imposta à liberdade, conforme percebemos em “eu tinha vontade de estudar” e “Só que, assim, meu pai não concordava”. A narrativa traz uma tensão entre o desejo de desenvolvimento educacional e a posição castrense da figura paterna. Tal tensão faz uma espécie de questionamento ao protecionismo excessivo da família e deixa emergir uma crítica sutil do prejuízo causado ao sujeito que tem o seu direito de estudar negado.

Para Charaudeau (2016, p. 183), “quem conta (uma história) não é quem escreve um livro nem quem é (na vida)”. Por isso, o indivíduo (ser psicossocial) e o

autor (quem escreve ou conta a história), como na autobiografia, não podem ser confundidos com o narrador (ser da linguagem), este denominado “ser de papel”.

Portanto, o ato de narrar uma vida nasce no mundo social, trafega pelo espaço do discurso e deságua no universo dos sentidos em um processo integrado, complexo e contínuo que envolve fala, expectativas e posicionamentos.

4.2.6.2 - Modo de organização argumentativo

O modo de organização argumentativo, segundo Charaudeau (2016), diz respeito a um processo intersubjetivo entre o sujeito que argumenta e o destinatário da argumentação, visando seduzir esse interlocutor. Para tanto, o sujeito articula estratégias para alcançar os objetivos por meio do convencimento do destinatário.

Além da estratégia, o processo argumentativo também depende de três dispositivos elementares: proposta, proposição e persuasão. A argumentação precisa apresentar uma proposta (finalidade/objetivo), o sujeito que assume a argumentação deve elaborar uma proposição (hipótese) que sustente uma posição sobre a verdade do que é dito e, por fim, o argumentador necessita dizer por que defende a proposta e a sua veracidade, ato denominado de persuasão.

O dispositivo (proposta, proposição e persuasão) é fundamental na construção do processo argumentativo, mas isoladamente não assegura a argumentação de um texto. O contrato e a situação de comunicação também são indispensáveis na execução completa de um projeto argumentativo.

Em outras palavras, o locutor e o interlocutor, para a existência da argumentação, precisam pertencer ao mesmo contexto sócio-histórico, compartilhar as mesmas representações socioculturais e a mesma linguagem, ou seja, devem estar inseridos na mesma *doxa*³⁹ (universo social, histórico e cultural comum).

Por isso, o sujeito usa os valores compartilhados socialmente como base de sustentação da sua argumentação e propõe um contrato pactuado a partir desses compartilhamentos. O leitor/espectador, por sua vez, recebe a argumentação a partir

³⁹ Segundo Amossy (2014), a *doxa* é o lugar de fala comum que suporta a fala de cada indivíduo, ou seja, é o conjunto de crenças, de valores e de conhecimentos que estruturam todos os diálogos. A *doxa* é sempre apropriada pelo enunciador como recurso de busca de adesão ao seu posicionamento.

do contexto sócio-histórico, da sua visão de mundo e das normas reguladoras impostas na situação de comunicação. Esses valores compartilhados, segundo Charaudeau (2016), são sustentados por domínios de validação:

a) Domínio de verdade: define, de maneira irrefutável, a existência dos seres em sua originalidade, autenticidade e unicidade, e o saber como princípio exclusivo de explicação dos fenômenos do mundo. Por exemplo, o argumento “Deus é decisivamente o caminho da nossa salvação”.

b) Domínio do estético: a partir de um referencial de belo e de feio, define os seres, as representações ou objetos. Por exemplo, o argumento “A beleza árida do deserto é desconcertante todos os dias do ano”.

c) Domínio do ético: a partir de um referencial de bem e de mal, define os comportamentos humanos diante de uma moral externa (leis socialmente impostas para regular os comportamentos) ou interna (o indivíduo cria a sua norma comportamental). Por exemplo, o argumento “O Juiz, que é guardião da sociedade e dotado de conduta integralmente ilibada, decidiu monocraticamente”.

d) Domínio do hedônico: a partir da concepção de agradável e de desagradável, define as ações humanas e os projetos que tem relação com a busca do prazer. Por exemplo, o argumento “Eu abraço a minha filha, porque são os seus braços que guardam o amor”. O domínio hedônico é amplamente explorado pela publicidade.

e) Domínio do pragmático: define as ações em relação ao que é útil ou inútil e depende de um ato calculista. De maneira diferente do domínio do ético, este domínio tem o argumento como consequência de uma ação. Por exemplo, o argumento “É preciso ter força para poder subir”. No exemplo anterior, primeiro temos a ação “É preciso ter força”, depois temos o argumento “para poder subir”.

Nessa perspectiva, nota-se que a argumentação sempre nasce intrínseca a uma proposta e tem o objetivo de convencer o interlocutor, motivá-lo a agir de maneira desejada (agir de acordo com a proposta) e, por fim, levá-lo a assimilar e partilhar as mesmas convicções oferecidas.

Machado (2015a) afirma que os enunciados, cada qual com suas particularidades, são definidos pelo seu objetivo de estabelecer um posicionamento e orientar o interlocutor a aderir tal posição, isto é, têm a argumentação como um elemento vital no processo de convencimento de um destinatário.

A pesquisadora diz que existem gêneros que não expõem a sua proposta explicitamente ou ainda que simulam uma proposta inicial, quando, na verdade, a proposta tem um objetivo diferente do apresentado primeiramente.

O gênero de natureza narrativa, por exemplo, pode apresentar uma proposta inicial que tem o intuito de deixar submersa a real finalidade argumentativa. Pode-se propor uma ideia de mera descrição de fatos ou acontecimentos e, na verdade, ter o interesse de criar uma imagem idealizada sobre quem se fala para persuadir o leitor/espectador. Esse jogo complexo deixa a argumentação numa zona conflituosa em que o argumento pode ou não ter êxito. Vejamos um exemplo:

(9) **Família não me dá força nenhuma não. Eles querem que eu fique pertinho deles, dentro de casa, quietinha dentro de casa, só comendo, só dormindo, paradinha igual a menino.** A impressão que dá deles é essa. É o que eles me passam. Desculpa! Eu peço perdão a Deus e a eles, se eu estiver enganada, mas é o que eu sinto com sinceridade. Não queria nem que eu sáísse de casa. **Tudo que eu fiz, assim, foi por minha conta mesmo.** (Participante 1, 50 anos, linhas 261 a 265).

No trecho anterior, observamos que a enunciadora parece fazer uma crítica acentuada e orientada ao núcleo familiar. Para tanto, produz um tom de denúncia que perdura por quase todo o seu dizer, no entanto, a real finalidade argumentativa somente é revelada no fim da construção enunciativa, quando a enunciadora parece salientar a persistência e a força de vontade inerente à pessoa com deficiência visual. Ao construir uma crítica de negação à autonomia pela família, conforme observamos em “**Família não me dá força nenhuma não**” e “**Eles querem que eu fique pertinho deles, dentro de casa, quietinha dentro de casa, só comendo, só dormindo, paradinha igual a menino**”, a enunciadora, inicialmente, projeta o *ethos* da pessoa consciente dos seus direitos sociais. Posteriormente, por meio da fala “**Tudo que eu fiz, assim, foi por minha conta mesmo**”, a enunciadora constrói o *ethos* de mérito da pessoa com deficiência visual capaz de realizar conquistas apesar da ausência de estímulos no ambiente familiar.

Notamos que a estratégia argumentativa orienta, inicialmente, o olhar do leitor ou da leitora para as dificuldades encontradas no meio familiar, mas, ao final, verificamos efeitos de sentido que sinalizam o enaltecimento ao esforço e à perseverança da pessoa com deficiência visual que alcança os seus objetivos mesmo diante desses percalços para indicar, na verdade, a superação dos obstáculos existentes.

Assim, a finalidade argumentativa parece ser a capacidade que a pessoa com deficiência visual tem de vencer desafios.

Ao refletir sobre os ensinamentos romanos no que diz respeito à argumentação, Amossy (2014) destaca que esses antigos defendiam a premissa de que o argumento apresentado pelo orador tem peso determinante sobre a persuasão de um auditório. Assim, o caráter, a autoridade particular e o vínculo institucional (cargo ou família a que pertence) de um orador tem relevância imprescindível no processo argumentativo.

A partir da compreensão sobre a relevância da argumentação e das suas condicionantes (mesma *doxa*, tratado e situação de comunicação), podemos fazer uma reflexão que coloca o argumento e a narrativa de vida na posição de objetos intrínsecos. Por isso, discutiremos brevemente sobre essa relação.

4.2.6.2.1 - Elementos argumentativos em narrativas de vida (narrativas de si)

A narrativa de vida, conforme já discutimos anteriormente, não revela uma experiência completa da vivência e não traz para o presente um relato que sintetize a vida em toda sua totalidade, mas somente projeta efeitos de realidade. Como vimos, no *Capítulo 3*, sabe-se que, por mais detalhada que seja a fala sobre uma vida, a abordagem fidedigna é impossível quando pensamos em uma lógica discursiva. Em síntese, a narrativa de vida não diz respeito à totalidade de uma experiência, mas a recortes selecionados estrategicamente para produzir efeitos de realidade.

Machado (2015a), em sua análise sobre a presença da narrativa de vida no gênero prefácio, observa que o escritor concede ao eu-narrador (sujeito da linguagem) a possibilidade de inserir a sua escrita e o seu dizer como estratégia delimitada pela visada argumentativa. O eu-narrador de uma narrativa de vida pode destacar características muito particulares de um personagem sobre quem se fala com interesse de trazer veracidade à fala e aos fatos.

Nos excertos (8) e (9), conforme percebemos, anteriormente, por exemplo, as enunciadoras parecem projetar uma imagem de si associadas a uma pessoa obstinada e aguerrida diante das adversidades. São as qualidades especiais de vontade e

determinação destacadas em “**eu tinha vontade de estudar**” e “**Tudo que eu fiz, assim, foi por minha conta mesmo**” que sustentam a fala da enunciadora. A dimensão argumentativa, nestes casos, parece ser orientada para desconstruir a imagem estereotipada da pessoa com deficiência visual incapaz.

Por isso, os elementos da argumentação, de certa maneira, implícita ou explicitamente, estão presentes nas narrativas com objetivo de levar o ouvinte/leitor a se colocar na posição de destinatário ideal e a se identificar com as propostas apresentadas.

4.2.6.3 - Modo de organização descritivo

O modo de organização descritivo, segundo Charaudeau (2016), tem o propósito de nomear, localizar-situar e qualificar os sujeitos do mundo. Os processos de nomeação, localização e qualificação são efetivados a partir dos indicadores sociais, das representações existentes e das circunstâncias e restrições da situação de comunicação.

Para Procópio-Xavier (2012, p. 219), a organização descritiva do discurso pode ser estabelecida de maneira objetiva ou subjetiva. Os mecanismos de nomeação e localização se estabelecem numa constituição objetiva do mundo e, por isso, edificam uma “verdade relativa a partir de traços que possam ser identificados por qualquer pessoa”. O mecanismo de qualificação, por sua vez, pode se apoiar numa perspectiva objetiva ou subjetiva de constituição do mundo. Assim, falaremos que existe uma edificação objetiva do mundo, quando os dados qualificadores puderem ser interpretados por qualquer pessoa. Em contrapartida, quando a informação for observada somente por um sujeito particular, teremos uma formação subjetiva.

A nomeação, conforme define Charaudeau (2016), consiste em fazer com que um ser seja inserido no mundo, ressaltando que esse ato de marcação da presença no espaço social também depende da visão de mundo do sujeito que o percebe. A inserção do ser no mundo e a sua classificação somente se realizam em decorrência da sua semelhança ou diferença com relação a outros seres. O processo de comparação existe, pois o ser do mundo sempre será concebido a partir de uma posição cultural de determinado grupo social, isto é, o sujeito que o percebe não o faz somente em função

dos julgamentos particulares, mas também pelo sistema de valores e crenças compartilhados socialmente.

Essa sinalização da presença não é pré-fabricada, pois depende do sujeito que a percebe, já que este é o responsável pela edificação e concepção do mundo. Conforme define Charaudeau (2016, p. 112), “nomear não corresponde a um simples processo de etiquetagem de uma referência preexistente. É o resultado de uma operação que consiste em fazer existir seres significantes no mundo, ao classificá-los”. Assim, podemos, por meio da nomeação, realizar classificações ou particularidades de um ser. Através da nomeação, é possível, então, estabelecer classificações (nomes e sobrenomes genéricos) ou singularizar um indivíduo (nomes e sobrenomes particulares).

Em “O jovem Che Guevara”, obra escrita por Roniwalter Jatobá (2004), podemos observar o recurso da nomeação com intuito de fixar a presença ao se relatar o nascimento do biografado:

O recém-nascido vinha ao mundo num berço aristocrático. A mãe, *Célia*, era da alta sociedade argentina. Um de seus antepassados fora vice-rei espanhol no Peru colonial, e outro, um famoso general argentino. O *pai* era bisneto de um dos homens mais ricos da América do Sul, que havia feito fortuna na Califórnia americana do século 19, na época da famosa “corrida do ouro”. (JATOBÁ, 2004, p. 17 grifos nossos).

Nota-se que o modo descritivo é utilizado para marcar a posição social do biografado e também destacar a origem abastada dos seus familiares, como a sua mãe, Célia, e o seu pai. A descrição coloca em oposição a origem social de Ernesto Che Guevara e a sua trajetória revolucionária. Nesse sentido, o ser demarcado na descrição parece ser colocado numa condição altruísta (abandona a origem rica e se dedica ao ideal de oposição ao capitalismo) e, conseqüentemente, reforça a posição histórica do personagem.

A descrição do nascimento e da origem familiar marcada pelo processo de nomeação tem, então, o objetivo de indicar a renúncia do personagem à riqueza e destacar a sua escolha em aderir à luta política. É exatamente a polaridade criada pela descrição, origem rica e resistência ao capitalismo, que dá coerência a uma proposta de construção heróica do personagem e o coloca no centro da trama.

É importante destacar que os processos de nomeação, localização e qualificação podem ser híbridos, pois podem ser estabelecidos para nomear, localizar ou qualificar de maneira isolada ou também de forma conjunta. No texto de Jatobá (2004), por exemplo, não só temos a nomeação como maneira de posicionar o personagem

central, mas também a descrição da localização do trisavô do biografado, que data do século XIX e faz um recorte temporal da história familiar. Tomemos, agora, um exemplo do *corpus* desta pesquisa:

(10) (...) Não conhecia o Braille, {né?} Hoje o Braille me ajuda muito. Aprendi o Braille aqui, me ajuda muito, mas lá eles não conhecia nada de ferramenta para me ajudar. Aí eu vim pra cá, estudei uns anos no São Rafael, fiz lá o fundamental. Eu tinha o início do fundamental só, terminei lá o fundamental I e II. E saí de lá e fui pro Cesec, fiz o ENEM, fiz o ENEM. Aí fui pro Cesec fazer o ensino médio, mas quando eu fiz o ENEM, eu passei em algumas matérias parcialmente e me ajudou a eliminar o ensino médio. Me ajudou a completar, como é que fala? Eliminar, não, é completar, fazer o ensino médio, {né?} Fiz o Cesec, tornei a fazer o ENEM, consegui a bolsa e {to} aí pelejando com a faculdade. (Participante 1, 50 anos, linhas 45 a 53).

Podemos perceber que o processo de localização está bem explícito no excerto, especialmente acerca da posição institucional ocupada pelos centros de ensino na enunciação, conforme observamos em “São Rafael”, “ENEM”, “Cesec” e “faculdade”. O processo de localização indica o marco espacial ocupado pelas instituições de ensino na cena, situa a pessoa com deficiência visual sobre a qual se fala, descreve o seu percurso educacional no ensino fundamental, médio e superior. A localização é utilizada para definir as posições das unidades de ensino e, desta maneira, demarcar o longo trajeto percorrido até o ensino superior para indicar o cumprimento de todas as etapas formais de ensino (básico, médio e superior), o que é muito valorizado socialmente. Assim, notamos uma valoração positiva da pessoa com deficiência visual, pois, apesar de todas as dificuldades e do longo caminho percorrido, conseguiu ingressar no ensino superior.

Por isso, Charaudeau (2016) afirma que os procedimentos da descrição são utilizados de forma livre e não arbitrária. O descritivo é um modo de organização não arbitrário, pois tem uma relação e depende relativamente dos outros modos de organização para ter sentido. Por outro lado, ao mesmo tempo, o descritivo não se fecha em si mesmo em função da sua própria constituição que o permite ter certa autonomia em relação aos outros modos.

Localizar-situar busca delimitar o lugar que um ser ocupa no espaço e no tempo. Na concepção de Charaudeau (2016, p. 117), o procedimento de localização-situação, que faz com que um “ser esteja” em algum lugar, é caracterizado pelo emprego de certas categorias da língua que marcam os lugares (espaço) ou a época (tempo) em que a história acontece. No entanto, podem ser utilizadas categorias que não

buscam demarcar especificamente a relação espaço-temporal na narrativa, já que podem ser empregados marcadores atemporais.

A localização não só indica os marcos espaciais e temporais mas também fortalecem as características do ser sobre quem se fala, especialmente quando o lugar e o tempo sinalizam uma relação próxima entre personagem e o espaço ocupado. O mecanismo de localização faz um recorte do mundo de maneira objetiva, mas sem deixar de considerar que esse recorte é dependente de um ponto de vista que um grupo tem do mundo. Trazemos outro excerto de nosso *corpus* que apresenta uma descrição estruturada a partir da categoria de localização:

(11) Além dos estudos no **Frei Orlando**, eu fiz cursinho para a segunda etapa, mas não consegui ser aprovado. Fiquei em oitavo lugar como excedente. Aí, como eu sofri muito em não ter passado, porque o meu sonho era sair do colégio e passar direto pra faculdade, eu aceitei a ideia do meu irmão. Até para tentar esquecer a frustração de não ter passado na universidade, eu fui estudar pro concurso. Então eu terminei **o colégio** em 2006, **em 2007**, no primeiro semestre, eu fiz um concurso preparatório para o concurso (...) (Entrevistado 3, 33 anos, linhas 950 a 955).

O excerto faz referência ao espaço (Frei Orlando, o colégio) e ao tempo (em 2007) e fortalece também a posição da pessoa com deficiência visual na enunciação, pois a descrição espaço-temporal cria um vínculo de existência entre o falante e a localização. Os elementos de descrição “**Frei Orlando**” e “**o colégio**” marcam o espaço de formação escolar e de trajetória difícil para continuar os estudos; o ano de 2007 demonstra o período de transição do ensino médio para o curso preparatório destinado a concursos públicos. Notamos, assim, que os recursos de localização, no excerto (11), fornecem os referenciais das instituições de ensino e situa o sujeito no espaço-tempo, permitindo a construção de sentidos e a projeção de imagens de si.

Por fim, temos a qualificação que consiste em atribuir a um ser características particulares, de maneira objetiva ou subjetiva, sendo um recurso de complementação da nomeação. Em outras palavras, qualificar significa atribuir qualidades específicas aos seres do mundo.

A nomeação marca a posição do sujeito no mundo e a qualificação apresenta os elementos caracterizadores desse ser, ou seja, o ato de nomear é mais genérico (não cria particularidades sobre o ser) e o ato de qualificar cria singularidades por meio de características especiais. Charaudeau (2016) chama atenção para o fato de que a

qualificação nasce, inicialmente, da visão que o sujeito falante tem do mundo e dos outros seres:

A descrição pela qualificação pode ser considerada a ferramenta que permite ao sujeito falante satisfazer seu desejo de posse do mundo: é ele que o singulariza, que o especifica, dando-lhe uma substância e uma forma particulares, em função da sua própria visão das coisas, visão essa que depende não só de sua racionalidade, mas também de seus sentidos e sentimentos. (CHARAUDEAU, 2016, p. 115).

Em contrapartida, o teórico ressalta que os sujeitos são seres sociais, vivem coletivamente e compartilham regras de convivência estabelecidas pelos códigos sociais. Nesse sentido, se os sujeitos falantes partilham das mesmas normas sociais, podemos entender que as qualidades atribuídas aos seres também são provenientes desse conjunto normativo.

A qualificação de um produto alimentício ou a conceituação do que seria um bom ou mau ingrediente culinário, por exemplo, depende da cultura alimentar específica de cada sociedade. São os hábitos alimentares, os ingredientes e os sentidos (olfato, tato, audição, visão e paladar) de cada localidade que vão determinar o que pode ser concebido como elemento qualificador ou não da sua culinária.

O ato de qualificar permite ao sujeito expor o seu imaginário (individual e/ou coletivo) sempre numa relação conflitante entre as imposições sociais e as escolhas pessoais. Em síntese, qualificar é um fenômeno que nasce da fronteira entre as normas sociais e a visão particular do sujeito e permite ao falante a exteriorização do imaginário social ou do seu imaginário individual. Vejamos mais um exemplo do *corpus* a fim de ilustrar esse processo:

(12) **A família, como eu já te falei, sempre foi muito tranquilo, normalmente, {né?} Nunca me trataram assim com diferenças, por eu ter esta deficiência.** Tem uma coisa que eu falo, hoje, que foi um esforço meu mesmo que eu consegui. Até então, antes de eu ficar adulta, eu muito novinha ainda quinze, quatorze anos, assim, eu, hoje, sei fazer tudo dentro de casa, mas eu tenho na minha cabeça, que é o que eles me mostraram um bom tempo, que se eu tivesse dependendo deles pra deixar fazer alguma coisa dentro de casa, a lida de casa mesmo, a tarefa de casa eu, hoje, não sabia fazer um café. Quando todo mundo saía de casa, eu inventava de fazer as coisas, por minha conta mesmo. Aí eles chegavam e ficavam assustados “quem fez aquilo?”, parecendo a Branca de Neve quando chegou em casa tava os anãozinhos ali assustados (...) (Participante 1, 50 anos, linhas 64 a 72).

No excerto acima, por meio da qualificação, a enunciadora parece, inicialmente, projetar a imagem do ambiente familiar como meio social de acolhimento, conforme observamos nos destaques sublinhados na fala “**A família, como eu já te**

falei, sempre foi muito tranquilo, normalmente, né?” e “Nunca me trataram assim com diferenças, por eu ter esta deficiência”. Posteriormente, a enunciadora constrói uma imagem familiar que nega o direito à autonomia da pessoa com deficiência visual, como podemos ver na fala “eu tenho na minha cabeça, que é o que eles me mostraram um bom tempo, que se eu tivesse dependendo deles pra deixar fazer alguma coisa dentro de casa, a lida de casa mesmo, a tarefa de casa eu, hoje, não sabia fazer um café**”.**

Nesse sentido, podemos perceber pistas sobre a subjetividade e os índices de sociabilidade existentes no dizer da enunciadora. O lugar de fala da enunciadora parece sinalizar a família como espaço social de convivência e proteção, ainda que se formule uma crítica sutil à negação da autonomia.

O modo descritivo cria a imagem do ser a partir do momento em que ele é nomeado, localizado e qualificado, por isso, Charaudeau (2016, p. 116) afirma que a descrição cria uma “imagem atemporal do mundo”. Isto é, o narrativo traz acontecimentos marcados pela sucessividade temporal, mas o descritivo encontra-se fora do tempo.

Quando se fala que o descritivo não usa a sucessividade temporal, não se quer dizer que o descritivo não utilize o tempo como recurso, pois a descrição emprega a localização-situação por meio do referencial espaço-temporal. A diferença consiste na utilização do tempo pela descrição somente por meio de recortes específicos (dias da semana, década, mês, datas etc) para situar temporalmente o ser no mundo.

Os componentes dos modos de organização são suplementados por alguns procedimentos discursivos: procedimento de identificação, procedimento de construção, procedimento de construção objetiva e subjetiva.

Segundo Charaudeau (2016, p.117), o componente “nomear” é implementado pelo procedimento discursivo de “identificação” (faz com que o ser seja colocado no mundo), o componente “localizar” é implementado pelo procedimento discursivo de “construção objetiva” do mundo (faz com que o ser esteja no mundo) e o componente “qualificar” é implementado pelo procedimento discursivo de “construção objetiva” ou “construção subjetiva” (faz com que o ser seja alguém ou algo no mundo).

4.2.6.3. 1 - Procedimento discursivo de identificação

Em relação ao procedimento discursivo de identificação, os seres podem ser identificados por nomes comuns (identificação genérica que os individualizam e, ao mesmo tempo, os inserem em uma classe) ou por nomes próprios (identificação específica que somente os individualizam). Segundo Charaudeau (2016), os procedimentos de identificação são encontrados em textos que têm o objetivo de recenseamento (de pessoas ou materiais) ou de informação (de pessoas ou materiais).

Em referência ao procedimento discursivo de identificação com a finalidade de recensear, podemos ter o inventário, que agrupa os seres em relação de pertinência comum (relatórios de vistoria em imóvel), em relação à sua função comum (relatório de atividades diárias) e em relação às partes de um conjunto (ficha técnica de eletrodoméstico ou do motor de um veículo).

Em referência ao procedimento discursivo de identificação com a finalidade de recensear, podemos ter:

a) O inventário que agrupa os seres em relação de pertinência comum (relatórios de vistoria em imóvel), em relação à sua função comum (relatório de atividades diárias) e em relação às partes de um conjunto (ficha técnica de eletrodoméstico ou do motor de um veículo);

b) A lista de recapitulação que reúne nomes de ingredientes para produção de um prato (receita), nomes de pratos disponíveis em restaurantes (cardápio), nomes de obras referenciadas (bibliografia), palavras de determinada língua (dicionário), nomes de pessoas ou objetos (catálogos), nomes próprios citados (índice), produtos para serem comprados (lista de supermercado), títulos de filmes ou obras artísticas (guias),

c) A lista de identificação que pode reunir componentes de um remédio (bula), esquemas gráficos (legendas) e nomeação de objetos (etiquetagem);

d) A nomenclatura, que é o conceito utilizado para nomear seres materiais ou não, almeja conceituar em relação a um sistema de classificação vigente como, por exemplo, taxonomias ou terminologias.

Em referência ao procedimento discursivo de identificação com a finalidade de informar, temos marcadores usados para tornar reconhecível a identidade de um ser com a finalidade de permitir a melhor compreensão de um relato ou argumento. Esse procedimento é utilizado nos relatos romanescos, mas é bastante difundido nos textos jornalísticos (mídia impressa, rádio e televisão).

4.2.6.3.2 - Procedimento discursivo de localização e qualificação

Assim como no componente de qualificação, o componente de localização é complementado pelo procedimento discursivo de “construção objetiva” do mundo.

O processo de construção objetiva projeta uma perspectiva verídica do mundo, qualificando os seres através de características verificáveis por quaisquer sujeitos. Segundo Charaudeau (2016), a verdade a que se refere não condiz à realidade, mas a um imaginário social que representa o mundo a partir do que se acredita ser verdadeiro.

Nesse sentido, os seres descritos existiriam independente da percepção subjetiva do descritor, numa proposta objetiva que se estabelece sobre dois parâmetros: uma organização sistêmica cientificista sobre o mundo e uma visão de mundo que possa ser partilhada pelos integrantes de determinada comunidade.

No excerto (11), por exemplo, da maneira como observamos anteriormente, os recursos de localização utilizados, como “Frei Orlando”, “o colégio” e “2007” indicam o procedimento discursivo de construção objetiva. Da mesma forma, no excerto (12), percebemos elementos de qualificação (proteção familiar e negação à autonomia) que são construídos objetivamente, pois reconhecíveis por qualquer indivíduo e não dependem da subjetividade do interpretante.

Os procedimentos de construção objetiva do mundo estão, então, presentes em tipos textuais que propõem definir ou explicar algo que se deseja desvendar e incitar ou contar algo por meio de um testemunho que almeja dar conta da realidade.

Segundo Charaudeau (2016, p. 121), “os verbetes de dicionários”, “glossários”, “enciclopédias”, “leis” e “manuais didáticos” são exemplos de textos que propõe uma objetivação com a finalidade de definir; os “textos científicos”, os textos

que indicam “modo de usar” (bula) e as “crônicas jornalísticas” são exemplos que buscam a finalidade de explicar; os anúncios (oferta de empregos) possuem a finalidade de incitar e os “relatos literários” (o narrador cria um efeito de realidade) e “sinopses” têm a finalidade de contar.

A qualificação, conforme definimos anteriormente, tem o procedimento discursivo orientado pela construção objetiva, mas também pela construção subjetiva, por isso, achamos pertinente colocar esta noção em nosso campo de reflexão.

A construção subjetiva do mundo é realizada pela visão do sujeito falante sobre o comportamento dos seres que o habitam, sem, contudo, existir necessidade de que os traços de personalidade descritos sejam verificáveis. Tudo é, então, construído a partir do imaginário particular do sujeito.

Segundo Charaudeau (2016), esse imaginário pode ser criado de duas formas: pela interferência direta do narrador em referência à descrição do mundo ou pela criação de um mundo mítico descrito pelo narrador. Na interferência do narrador deixa-se evidenciar opiniões, emoções e sentimentos afetivos, fazendo com que o mundo descrito seja confundido com o próprio estado de espírito do sujeito descritor. O universo mitificado pelo narrador se apóia no imaginário simbólico que pode se pautar pelo ficcional ou por certa realidade.

Por isso, segundo Charaudeau (2016), existem casos em que o gênero realista, que tem o objetivo de descrever o mundo de maneira fidedigna, pode revelar um imaginário de ficção. Por outro lado, a mesma tendência, segundo o pesquisador francês, não se encontra em textos científicos.

Em “O diário de Anne Frank”, importante texto de cunho autobiográfico escrito durante a Segunda Guerra Mundial, é possível observar o procedimento discursivo de construção subjetiva como complemento de qualificação:

(...) Os judeus deveriam usar uma estrela *amarela*; os judeus eram proibidos de andar nos bondes; os judeus eram proibidos de andar de carro, mesmo em seus próprios carros; os judeus deveriam fazer as suas compras entre três e cinco horas da tarde; os judeus só deveriam frequentar barbearias e salões de beleza de proprietários judeus (...) (FRANK, 2016, p. 18).

O processo de qualificação institui um cenário de restrições impostas aos judeus, mas o procedimento discursivo de construção subjetiva dá acabamento ao mecanismo qualificador. Inicialmente, o uso da expressão “estrela *amarela*” tem o propósito de marcar uma insígnia que criou um estereótipo de marginalização do povo judeu durante o período da Segunda Guerra. Notam-se os sentimentos de compaixão e

consternação da descritora em função da situação vivenciada pelos judeus, deixando transparecer uma espécie de fusão entre a vida de quem descreve e o mundo narrado. Essa junção entre os sentimentos do descritor e o universo descrito consiste na caracterização do procedimento discursivo de construção subjetiva da qualificação.

Da mesma maneira como se encontram textos com a finalidade de incitar ou contar no processo de construção objetiva do mundo, existem também textos com a finalidade de incitar ou contar no processo de construção subjetiva do mundo. Em síntese, a construção subjetiva do mundo é, na verdade, mais encontrada em textos cujo objetivo é incitar (textos publicitários, panfletos, manifestos, anúncios, catálogos descritivos) ou contar (textos jornalísticos, canções, histórias em quadrinhos, textos literários e poemas).

4.2.6.4 - Modo de organização enunciativo

O modo enunciativo atua na organização de todo discurso e, por isso, é compreendido como o modo nuclear de todos os outros modos. Primeiro, ele cria o espaço que será ocupado pelo locutor em relação ao interlocutor e, no segundo plano, organiza a encenação em cada um dos três outros modos.

O Modo *Enunciativo* tem uma função particular na organização do discurso. Por um lado, sua vocação essencial é a de dar conta da posição do locutor com relação ao interlocutor, a si mesmo e aos outros – o que resulta na construção de um *aparelho enunciativo*; por outro lado, e em nome dessa mesma vocação, esse modo *intervém* na encenação de cada um dos três outros Modos de organização. É por isso que se pode dizer que esse modo *comanda* os demais. (CHARAUDEAU, 2016, p. 74 grifos do autor).

O modo de organização enunciativo se encontra na esfera do dizer, pois, conforme diz Charaudeau (2016), o foco centra-se nos protagonistas (seres da fala). O aparato enunciativo se encontra no nível do discurso e se relaciona à maneira como o sujeito falante se posiciona em sua encenação. Nota-se que existe uma distinção do modo enunciativo em relação à situação de comunicação, porque esta abarca os seres sociais (parceiros da troca).

Da mesma maneira que se diferencia da situação de comunicação, o modo enunciativo também se diferencia da modalização. Segundo Arruda (2013, p. 101), a modalização é “uma categoria de língua que reúne o conjunto dos procedimentos

estritamente linguísticos, os quais permitem tornar explícito o ponto de vista do locutor”. Para ela, o modo enunciativo indica a atuação do sujeito na encenação. Assim, temos a modalização como uma categoria da língua e o modo enunciativo como uma categoria do discurso.

O modo enunciativo se relaciona, então, pela maneira como os protagonistas se estabelecem na enunciação. Na enunciação, o sujeito ordena as categorias da língua para sustentar a sua posição de sujeito em relação ao interlocutor, em relação ao que ele mesmo diz e em relação ao que o outro diz. A partir dessas perspectivas, de acordo com Charaudeau (2016), podemos conceber três comportamentos enunciativos: alocutivo (criar uma relação de influência do locutor em relação ao interlocutor ou vice-versa), elocutivo (externar um ponto de vista do locutor), delocutivo (resgatar a fala de um terceiro).

4.2.6.4.1 - Comportamento alocutivo

O sujeito falante enuncia a sua posição no ato de linguagem no momento em que, com o seu dizer, incita o interlocutor a se comportar de determinada maneira. Independente da identidade psicossocial e do comportamento do interlocutor, o interlocutor sempre é levado a ter uma reação ou resposta em relação ao ato de linguagem do locutor (se estabelece uma relação de influência).

Quando se lança na dimensão enunciativa, o sujeito falante atribui a si e ao interlocutor dois papéis linguageiros: posição de superioridade ou posição de inferioridade.

Quando se enuncia na posição de superioridade em relação ao interlocutor, este é levado a agir de maneira esperada (fazer fazer) e a se posicionar de forma submissa. Nesses casos em que se estabelecem relações hierarquizadas do locutor em relação ao interlocutor temos as modalidades alocutivas de injunção e as modalidades alocutivas de interpelação.

Na modalidade alocutiva de injunção (ato de instruir) o locutor indica uma ação a ser realizada, impõe essa ação ao interlocutor e assume um *status* de poder, e o interlocutor é concebido como o sujeito capaz de executar a ação. Vejamos o exemplo:

(...) Assim que um garoto pergunta se pode me acompanhar de bicicleta até em casa e começamos a conversar, nove vezes em cada dez posso ter certeza de que ele vai se apaixonar no ato e não vai se afastar de mim por um segundo. Seu ardor acaba esfriando, especialmente porque *ignoro seus olhares* apaixonados e pedalo alegremente no meu caminho. Se a situação se complica a ponto de começarem a falar em pedir a permissão de papai, balanço de leve na bicicleta, a pasta da escola cai e o rapaz sente necessidade de descer da sua bicicleta e me entregar a pasta, mas nessa hora *já mudei de assunto* (...). (FRANK, 2016, p. 20).

No excerto acima, identificamos o momento em que a locutora sugere uma posição de domínio sobre os seus sentimentos e sobre os sentimentos das pessoas que podem se apaixonar por ela, o que configura um *status* de poder sobre o interlocutor. Nota-se que, de maneira sutil, a locutora indica que ignora os olhares amorosos, age de maneira natural e muda o assunto sempre que percebe o interesse mais contundente de algum rapaz. Ao se colocar numa posição de controle sobre as emoções, a locutora indica a posição que deve ser ocupada pelo interlocutor.

Na modalidade alocutiva de interpelação o locutor cria a identidade de uma pessoa no enunciado, destaca esta pessoa diante de outros interlocutores, espera que o interlocutor reaja da maneira esperada e atribui a si um status que o permita a interpelar (dirigir-se a alguém) o interlocutor. O interlocutor vê-se obrigado a significar sua presença ou reconhecer-se como alvo da solicitação.

(...) Ontem, na hora do almoço, eu tinha uma consulta com o dentista na Jan Luykenstraat. Fica Longe de nossa escola, na Stadsmmertuinen. Naquela tarde quase dormi na minha cadeira do colégio. Felizmente, a assistente do dentista é gentil e me ofereceu alguma coisa para beber. Ela realmente é generosa. (FRANK, 2016, p. 22).

Na passagem anterior a locutora cria uma identidade positiva da assistente do dentista e esta estratégia a coloca em posição de destaque, induzindo o interlocutor a se colocar na mesma posição de generosidade e, conseqüentemente, de aceitação do que é dito.

Quando o sujeito falante se enuncia em posição de inferioridade em relação ao interlocutor, aquele assume um papel de dependente do “saber” e do “poder fazer” do interlocutor. O locutor faz uma espécie de pedido ao interlocutor, por isso, uma relação de petição (apelo) será estabelecida entre eles. Nesses casos de submissão do locutor em relação ao interlocutor temos as modalidades alocutivas de interrogação e as modalidades alocutivas de petição.

Na modalidade alocutiva de interrogação o locutor instaura uma informação a adquirir no enunciado, pede para o interlocutor dizer tudo o que sabe, transparece

desconhecimento sobre aquilo que se pergunta, impõe um status de interrogado ao interlocutor e atribui a si o direito de indagar. O interlocutor, por sua vez, é reconhecido como aquele capaz de responder ao questionamento.

Ex: Quem telefonou? Onde você vai? Você concorda com o que ela disse?

Na modalidade alocutiva de petição (pedido para fazer) o locutor estabelece uma ação a ser realizada no enunciado, coloca-se numa posição adversa, julga-se incapaz de criar uma situação favorável, solicita ao interlocutor para cumprir a ação para melhorar a sua situação.

Ex: peço que me apóie neste projeto, solicito providências imediatas, imploro clemência de Sua Excelência, você pode me auxiliar?

4.2.6.4.2 - Comportamento elocutivo

No comportamento elocutivo, conforme defende Charaudeau (2016, p. 83), o sujeito enuncia seu “ponto de vista sobre o mundo” e não inclui o interlocutor nesse processo, sendo que o propósito de referência torna-se elemento central na construção do discurso.

Segundo Charaudeau (2016, p. 83), “o ponto de vista sobre o mundo” pode ser elencado das seguintes maneiras:

a) Ponto de vista do saber: o locutor se institui como perito de determinada área do conhecimento, estabelecendo a sua encenação a partir da dualidade conhecimento/desconhecimento. O locutor domina aquilo que diz e tem legitimidade para transmiti-lo ao mundo. Diz respeito às modalidades de “constatação” e de “saber/ignorância”;

b) Ponto de vista de avaliação: o sujeito julga o propósito que está sendo enunciado. Diz respeito às modalidades de “opinião” e de “apreciação”;

c) Ponto de vista de motivação: o sujeito especifica a razão que o levou a cumprir o propósito referencial. Diz respeito às modalidades de “obrigação”, “possibilidade” e “querer”;

d) Ponto de vista de engajamento: o sujeito especifica o nível de fidelidade ao propósito apresentado. Diz respeito às modalidades de “promessa”, “aceitação/recusa”, “acordo/desacordo”, declaração;

e) Ponto de vista de decisão: o sujeito especifica o tipo de decisão proposta no ato de enunciação. Diz respeito à modalidade de “proclamação”.

4.2.6.4.3 - Comportamento delocutivo

No comportamento delocutivo, segundo Charaudeau (2016), o locutor é colocado na condição de espectador/ouvinte do discurso de um terceiro. A influência e subjetividade do locutor são apagadas na enunciação em função do protagonismo concedido ao discurso de outrem, contudo, o ato de deixar o sujeito falar sobre si é uma maneira, ainda que implícita, de sustentar a voz do próprio locutor que cita um terceiro. Assim, no comportamento delocutivo o sujeito falante torna-se propositalmente oculto na enunciação.

Esse ato pode ser encontrado, por exemplo, no discurso relatado. Segundo Bakhtin (2006, p. 150), o discurso relatado é o “discurso no discurso, mas ao mesmo tempo um discurso sobre o discurso”. Isto é, temos um discurso proeminente (predominante), mas que esconde outro discurso latente, vivo e ativo.

Portanto, as reflexões sobre a Teoria Semiolinguística e os modos de organização do discurso nos possibilitaram, neste instante, compreender a estruturação do ato de linguagem e das narrativas, pois observamos as dimensões externa e interna da linguagem e a influência de certas categorias da língua na produção do discurso. A partir desses apontamentos, buscamos discutir, na próxima seção, as questões teóricas acerca do *ethos* e as reconstruções identitárias da pessoa com deficiência visual em decorrência da projeção das imagens de si.

CAPÍTULO 5 – O ETHOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL

5.1 – A noção de *ethos* e as primeiras considerações

Antes de iniciarmos a discussão teórica do capítulo, precisamos relembrar a importância da construção identitária que é um dos objetos de análise do nosso trabalho. As identidades, que são, paulatinamente, sinalizadas durante todo o percurso das nossas análises, são evidenciadas em razão do seu duplo movimento em relação ao ato de linguagem. Primeiro, por meio das identidades sociais, elas estruturam o ato desde a sua dimensão comunicativa, depois, manifestam-se em identidades discursivas na e pela atividade enunciativa, exteriorizando os sujeitos criados no interior da enunciação. O *ethos*, cuja primeira definição⁴⁰ consiste na imagem que o enunciador projeta de si no interior da enunciação, traz consigo um conjunto de traços identitários que vão delinear o caráter e a personalidade do sujeito criado pela linguagem.

Desta maneira, a partir dos eixos temáticos da infância, da trajetória escolar (adversidades e conquistas), dos preconceitos, dos direitos sociais e do interdiscurso médico-clínico, que, de maneira geral, foram externados, foi-nos possível inferir as seguintes projeções também recorrentes de imagens de si: *ethos* da pessoa qualificada, *ethos* de mérito, *ethos* da pessoa consciente da sua limitação visual, *ethos* da pessoa consciente dos seus direitos sociais. Por fim, depois das recorrências temáticas e das projeções analisadas genericamente, apontamos as demais imagens criadas especificamente em cada relato.

É exatamente essa relação entre *ethos* e identidade que nos levou a inserir esta concepção em nossa pesquisa. Para tanto, traremos os preceitos teóricos de Mangueneau (2008), Amossy (2014) e Charaudeau (2015 b). Ao abordar a temática do *ethos*, Mangueneau (2008), que desde a década de 1980, tem chamado atenção para a importância dessa categoria e, na atualidade, tem sugerido a sua aplicação no exame de novas modalidades midiáticas como, por exemplo, os *blogs*, diz que essa noção estava inserida, inicialmente, dentro dos estudos filosóficos de Aristóteles e das discussões no campo da sociologia realizadas por Marx Weber e somente, por volta de 1984,

⁴⁰ Posteriormente à concepção inicial do *ethos*, os teóricos da Análise do Discurso viriam a considerar o *ethos* prévio, conforme discutiremos mais adiante.

especialmente pelos trabalhos elaborados por Oswald Ducrot é que o *ethos* passa a integrar o universo enunciativo e se torna uma categoria que passou a integrar as análises em AD.

O *ethos* da retórica (por Aristóteles), na definição de Mangueneau (2008), refere-se à prova retórica que permite ao orador criar uma imagem de si capaz de persuadir o auditório. Para a construção dessa imagem, o destinatário deve atribuir certas características ao sujeito tido como detentor do conhecimento enunciativo, ou seja, o orador precisa construir um discurso eficaz para levar o destinatário a reconhecer as características qualificadoras apresentadas e interpretar a imagem projetada.

Na retórica aristotélica, o *ethos* se estabelece pela força do caráter, pois existia a crença de que as pessoas tendem a confiar em pessoas construídas discursivamente como sendo aquelas dotadas de idoneidade. Nessa perspectiva, o *ethos* retórico tal como definido por Aristóteles é construído pela enunciação, pois, segundo essa perspectiva, seria o discurso que criaria um caráter idôneo do orador e não o conhecimento extralinguístico sobre ele. Para construir uma imagem positiva de si, o orador, na concepção do filósofo, poderia acionar três qualidades essenciais: a *phrónesis* (prudência), a *arété* (virtude) e a *eunóia* (benevolência). Todas essas características mobilizadas, na definição de Charaudeau (2015b), seriam, então, constituídas essencialmente pelo discurso sendo pouco relevante a sinceridade do falante, isto é, o que é anterior ao discurso não teria relevância para Aristóteles.

Na mesma linha de pensamento, Oswald Ducrot, conforme sustenta Mangueneau (2008, p. 59), afirma que a instituição do *ethos* é instaurada pelo “locutor-L” (enunciador) e pelo “locutor-lambda”⁴¹ (ser do mundo) e a imagem projetada do sujeito falante se evidencia, então, na enunciação. Essa concepção não considera as características referenciais de mundo, pois a construção do *ethos* somente se realiza na dimensão discursiva.

Para Mangueneau (2008, p. 60 e 71), o *ethos* é constituído no interior da enunciação, mas também deve ser observado a partir da sua relação com o mundo exterior à linguagem, assim, ele destaca a gênese sociodiscursiva do *ethos*. Mesmo antes da fala, o destinatário já constrói um *ethos* para o enunciador, por isso, devemos fazer uma distinção entre o “*ethos* pré-discursivo” e o “*ethos* discursivo”. O teórico francês

⁴¹ Oswald Ducrot usou a letra grega λ (lambda) para representar o ser do mundo.

relembra que a retórica aristotélica considera somente o *ethos* discursivo, pois os elementos do mundo não influenciariam no poder de convencimento do orador, segundo a concepção clássica, lembrando que não são todos os discursos ou situações que vão levar o público a ter capacidade de criar um *ethos* pré-discursivo do enunciador.

Em seus estudos sobre a produção da imagem de si no discurso, Amossy (2014, p. 12) afirma que a representação de si e do outro se faz pela interação entre os participantes “no e pelo discurso” e a imagem criada atua na influência que um exerce sobre o outro no processo interacional. Para completar essa noção, devemos observar a concepção de Mangueneau (2008) quando ele diz que o destinatário projeta sobre o sujeito inscrito no mundo social (extralinguístico) traços que são moldados pelo discurso a partir de um jeito de dizer do locutor e dos elementos externos à fala (gestos, vestimentas, posição social etc).

Na esteira dessa discussão entre o *ethos* prévio (*ethos* pré-discursivo) e o *ethos* discursivo, Charaudeau (2015b), por sua vez, chama atenção para o fato de que, pelo viés da Análise do Discurso, devemos observar os dois elementos intrinsecamente. O teórico faz uma proeminente reflexão ao dizer que o *ethos* é construído pela troca de olhares: “olhar do outro sobre aquele que fala olhar daquele que fala sobre a maneira como ele pensa que o outro o vê”. Nessa premissa, a imagem que o destinatário constrói do sujeito falante é proveniente dos dados externos à linguagem (as referências sociais que o interlocutor tem do locutor) e do ato de linguagem.

A dualidade existente entre o social e o discursivo na construção do *ethos*, mais uma vez, nos remete à questão identitária. O locutor surge, na concepção do interlocutor, com uma identidade psicossocial que lhe dá legitimidade para assumir o seu lugar de fala e, ao mesmo tempo, com uma identidade discursiva que se vincula aos papéis assumidos no ato de enunciação e das estratégias escolhidas, conforme explica Charaudeau (2015b, p. 115), ao dizer que os sentidos atribuídos ao que falamos “depende ao mesmo tempo daquilo que somos e daquilo que dizemos”. O *ethos* é, então, o resultado da unificação entre a identidade social e psicológica do locutor e da identidade discursiva do enunciador.

Por isso, ainda que o destinatário não tenha nenhuma informação sobre o sujeito comunicante, o fato de um texto estar inserido em determinado gênero de discurso ou ligado a alguma orientação ideológica já permite criar uma representação acerca do *ethos*. Desta maneira, Mangueneau (2008) diz que, para definirmos a

distinção entre o *ethos* pré-discursivo e *ethos* discursivo, geralmente, devemos observar o gênero discursivo ligado a determinado texto. Além disso, Mangueneau (*op. cit.*, p. 61) afirma que o “*ethos* visado” se diferencia do “*ethos* produzido”. Por exemplo, um palestrante pode ter a intenção de construir um *ethos* intelectualizado (*ethos* visado), mas pode projetar a imagem de um *ethos* arrogante (*ethos* produzido). Sobre essa noção, ele diz, ainda, que existem *ethé* que são mais próximos do mundo concreto, *ethé* que são mais orientados pela formação axiológica (mais subjetivos), *ethé* marcados por uma singularidade (ou coletivo), *ethé* explícito (ou implícito) etc.

Ao se referir também a essa questão do *ethos*, tal como foi concebido por Aristóteles, Charaudeau (2015b) diz que o filósofo institui três categorias fundamentais na persuasão de um auditório: o *logos*, o *ethos* e o *pathos*. O *logos*, na concepção do analista do discurso, encontra-se no domínio da razão e o *ethos* e o *pathos* estão na esfera da sensibilidade e do convencimento pela emoção, sendo este (*pathos*) orientado para o auditório e aquele (*ethos*) para o orador. O *ethos* constrói a legitimidade do orador ao colocá-lo como sujeito apto a proferir o dizer, lembrando que essa legitimidade somente será efetiva se a fala passar pela prova da ponderação ou prudência (a *phrónesis*), da simplicidade ou virtude (a *arétê*) e da amabilidade ou benevolência (a *eunóia*), conforme defende o pesquisador francês. Em síntese, o orador, para ter sucesso em sua exposição, deve construir a sua fala de maneira racional (*logos*), projetar uma imagem de si empregando ou não elementos patêmicos (*pathos*) e direcionar o seu dizer sob o crivo da *phrónesis*, da *arétê* e da *eunóia*.

A temática do *ethos* tem, ainda, segundo Mangueneau (2008) e conforme a nossa própria reflexão no início do capítulo, uma estreita relação com a formação da identidade, pois o processo de tomada da palavra tem, concomitantemente, a percepção que os parceiros possuem um do outro e as marcas identitárias que, de certa maneira, compõem o discurso produzido pelo locutor.

Para produzir uma imagem psicossociodiscursiva de si (psicológica, social e discursiva), o orador precisaria lançar mão de vários recursos disponíveis, segundo Mangueneau (2008, p. 56 e 57), como “tom de voz, modulação da fala, escolha das palavras e dos argumentos, gestos, mímicas, olhar, postura, adornos etc”. O *ethos* não é uma representação fixa e imutável, pois a sua plena edificação é realizada pelo destinatário a partir dos recursos empregados na fala pelo locutor. Esse tom, segundo Amossy (2014), pode ser atribuído aos textos escritos e orais e pode ser escolhido

livremente pelo locutor no momento da fala. Assim, em razão dessa noção de tonalidade no interior do texto, o *ethos* assume uma posição de destaque na atualidade e, por essa razão, buscamos aplicar a referida noção em nossas análises, conforme veremos mais a frente.

Como vimos, nas análises preliminares dos excertos nos capítulos anteriores, é possível observar que os sujeitos participantes utilizam a tonalidade e a modulação da fala como meio de construir um *ethos* que se reveste de uma personalidade e de uma imagem discursiva típica de um sujeito que não encontra quaisquer restrições à sua locomoção e às atividades cotidianas. Os traços de caráter e de corporalidade predominantes na cena enunciativa são constituídos por um tom de fala dinâmico, breve e objetivo que, exatamente pelo jeito de dizer, constrói um *ethos* igualmente dinâmico e apto a viver a vida como as outras pessoas, conforme podemos compreender no excerto a seguir:

(13) (...) Um dia, a minha irmã saiu mesmo, aí eu já fiz almoço. Igualzinho, quando ela chegou, ela falou "Nossa, eu vim até correndo, já vai dar meio-dia e meia, você está morrendo de fome". Aí eu falei "Ih, eu já almocei". Aí ela falou /"Você **pediu almoço QUEM?** Eu falei "Eu não pedi almoço, eu fiz". Aí ela falou "Nó:::o! Aí ela me abraçou, ficou toda feliz e até chorou. Aí eu falei "por que você está chorando?". Ela falou estou chorando de alegria, preocupada com você, eu saí oito da manhã e agora estou chegando meio-dia e meia, "ela só tomou café". (Participante 4, 56 anos, linhas 1853 a 1859).

Nota-se, ainda, o recurso prosódico na entonação⁴² enfática da palavra “quem”, conforme demonstramos em letras maiúsculas, quando a enunciativa traz a seguinte fala da irmã: “Você **pediu almoço QUEM?**”. A enunciativa promove a entonação ascendente com a finalidade de chamar atenção para uma espécie de estereótipo da incapacidade atribuído à pessoa com deficiência visual. É exatamente o destaque para esse estereótipo negativo que reforça a construção de um *ethos* dotado de uma corporalidade e personalidade própria de quem realiza os feitos cotidianos com pleno êxito. A enunciação evidencia o aspecto negativo para realçar, em seguida, o elemento positivo da aptidão, que surge como pilar de sustentação do *ethos* da pessoa com deficiência visual qualificada atribuído à enunciativa.

⁴² Segundo Córdula (2013), são variações de tom ou melodias impressas pela fala que podem produzir sentidos diversos.

Segundo Mangueneau (2008), a retórica clássica somente associou o *ethos* à oralidade e não considerou a manifestação escrita. Para o acadêmico francês, o *ethos* também surge da construção textual, pois o texto emite uma voz do seu interior e essa vocalização, que tem uma maneira particular de dizer, assume um tom que vai construir o corpo de um enunciador que, por sua vez, será relacionado a um fiador que vai validar tudo o que se diz.

O *ethos*, conforme define Mangueneau (2008, p. 65), apresenta uma concepção mais “encarnada” em seus estudos e surge da voz do enunciador e das qualidades físicas e psíquicas atribuídas ao fiador, que é uma instância subjetiva criada pelo leitor e se reveste de autoridade para validar o que se diz na enunciação. Desta maneira, a partir da voz que emite um jeito de se dizer no texto e um tom peculiar, o leitor cria uma representação do fiador, ancorado pelos estereótipos circulantes, dando-lhe um corpo (corporalidade de acordo com uma compleição física, jeito de se vestir e de se locomover no mundo) e um caráter (caráter a partir de marcas psicológicas). A enunciação se constitui sobre essas convenções estereotipadas positivas ou negativas e as ratifica ou as retifica. Nesse sentido, o *ethos* surge da interseção entre a fala do enunciador e dos atributos que esta própria fala cria.

A concepção de *ethos* mais encarnado de Mangueneau (2008) é revisitada por Charaudeau (*op. cit.*), pois este alega que, ao se atribuir um caráter e uma corporalidade a um fiador, o que temos é uma instância subjetiva criada a partir das representações sociais, já que o conhecimento de corpo que uma sociedade tem vem dos imaginários coletivos que foram construídos e compartilhados pelos grupos que a constituem. O locutor atribui à sua identidade social as representações existentes no grupo do qual ele faz parte, que serão reconfiguradas como imaginários sociodiscursivos.

Segundo Mangueneau (2008, p.65), a incorporação⁴³ do *ethos* pelo leitor não depende somente da instância fiadora, mas a partir de hipóteses que esse leitor faz acerca de um mundo imaginário ao qual o fiador pertenceria, um “mundo ético”. Vejamos o exemplo a seguir:

⁴³ A identidade que o fiador adquire por meio do seu movimento de fala está vinculada a esse mundo, que é aberto ao leitor. Este pode, imaginariamente, por sua vez, ter o desejo de aderir ao mundo ético. A incorporação depende, então, da apropriação desse *ethos*, da construção do fiador a partir dos estereótipos, das representações coletivas e da inserção do destinatário no espaço ético imaginário.

(14) E logo o São Rafael me indicou essa casa aqui, falou que existia essa casa e tal, **eu vinha de muito longe pra estudar no São Rafael**. Eu **vinha lá de perto do Ceasa, quando estudava no São Rafael**. Eu **fiquei em uma casa perto do Ceasa por algum tempo, estudando no São Rafael**. Aí, a assistente de lá me indicou essa casa que era mais perto, não sei o quê, que tava muito longe pra mim e tal. Assim eu fiz, tentei uma vaga aqui, encontrei e {to} aqui até hoje, **{pelejando} pra terminar essa faculdade, conseguir um emprego, {cê}** vai me ajudar, com certeza ((risos)). **E eu quero sair daqui, pretendo ter um local pra mim mesma morar. Local meu mesmo para morar**. Quero ficar aqui eternamente não. Agradecer por esses tempos, não tenho muito o que reclamar, mas eu quero ter um local pra mim, uma casa pra mim. (Participante 1, 50 anos, linhas 54 a 63).

A enunciadora constrói um *ethos* de mulher persistente, que não abandona seus projetos, como sinaliza o verbo com sentido axiológico “pelejar” e a descrição das sequências de ações que manifestam o desejo de mudar de vida, de superar os obstáculos: “**pelejando pra terminar essa faculdade**”; “**conseguir um emprego**”, “**sair daqui**”, “**pretendo ter um local pra mim mesma morar**”. A partir da projeção de uma coporalidade e personalidade dinâmica típica da mulher contemporânea, o mundo ético das mulheres perseverantes e independentes é projetado imaginariamente, o que cria um ambiente propício de incorporação desse *ethos* construído.

Podemos notar, ainda, que a projeção do *ethos* de mulher persistente está caucionada no dispositivo de localização, conforme observamos nas expressões em “**eu vinha de muito longe pra estudar no São Rafael**”, “**vinha lá de perto do Ceasa, quando estudava no São Rafael**”, “**Eu fiquei em uma casa perto do Ceasa por algum tempo, estudando no São Rafael**”. Os elementos de localização são empregados como referenciais que indicam as dificuldades enfrentadas pela distância que a pessoa com deficiência visual precisa percorrer para estudar. O elemento de localização, como vimos quando da apresentação do modo descritivo, demarca os espaços “São Rafael” e “Ceasa” para sinalizar a posição espacial ocupada pela pessoa com deficiência visual na enunciação e definir a relação referencial de distância entre a escola e o local de residência dessa aluna (pessoa com deficiência visual) que precisa se deslocar com muita dificuldade.

Em consonância com essa dimensão enunciativa que envolve a constituição do *ethos*, o processo de tomada da palavra, segundo Amossy (2014), sempre implica, conscientemente ou não, na projeção da imagem de si. Para isso, o locutor não precisa descrever características pessoais explicitamente, pois é a forma de dizer, as palavras escolhidas e os conjuntos de valores implícitos que vão moldar a representação de si. A

pesquisadora ressalta que essa representação não condiz com uma técnica disponível (não existe um domínio pleno sobre a representação de si), pois a sua construção ocorre sempre a partir da atuação do outro envolvido em determinada troca.

A partir dessa relação entre *ethos* e enunciação, podemos pensar que, além da existência do *ethos* pré-discursivo (*ethos* criado antes mesmo da fala) e do *ethos* discursivo (*ethos* mostrado, construído pelo discurso), temos, também, o *ethos* dito (*ethos* sugerido pelo enunciador). O *ethos* discursivo é aquele criado pela enunciação e o *ethos* dito ocorre quando o enunciador indica uma referência da sua própria fala (diz algo como “quem fala a vocês é um representante de Deus”) e quando apresenta comparações e metáforas em relação a outras cenas (atribui a sua fala a uma figura patriarcal, por exemplo). Para Mangueneau (2008), fazer essa distinção entre o *ethos* discursivo e o *ethos* dito nem sempre é uma tarefa muito simples.

Por fim, segundo Mangueneau (2008), temos o *ethos* efetivo que é aquele construído pelo destinatário, a partir da inter-relação entre o *ethos* pré-discursivo e o *ethos* discursivo (dito e mostrado) e da instituição do fiador, este vinculado aos estereótipos circulantes socialmente, que servem de base para sua construção, e que, por sua vez, por meio de um movimento de fala, cria uma identidade compatível ao mundo ético instituído, legitimando, no mesmo momento em que constrói a enunciação, tudo o que é dito.

Portanto, após termos apresentado as principais noções acerca do *ethos* e da sua relação com a dimensão argumentativa, iniciamos as nossas análises do *corpus*. Como dissemos no início do capítulo, consideramos, genericamente, as principais temáticas inferidas e a partir delas examinamos as projeções recorrentes de imagens de si, as possíveis dimensões argumentativas nesse dizer e indicamos as imagens construídas especificamente em cada relato.

5.2 – Análises gerais

A partir de uma perspectiva geral, foi-nos possível observar recorrências quanto aos seguintes temas: infância, trajetória escolar (adversidades e conquistas),

preconceitos, direitos sociais e o atravessamento do interdiscurso médico-clínico nos relatos, conforme descrevemos na figura abaixo:

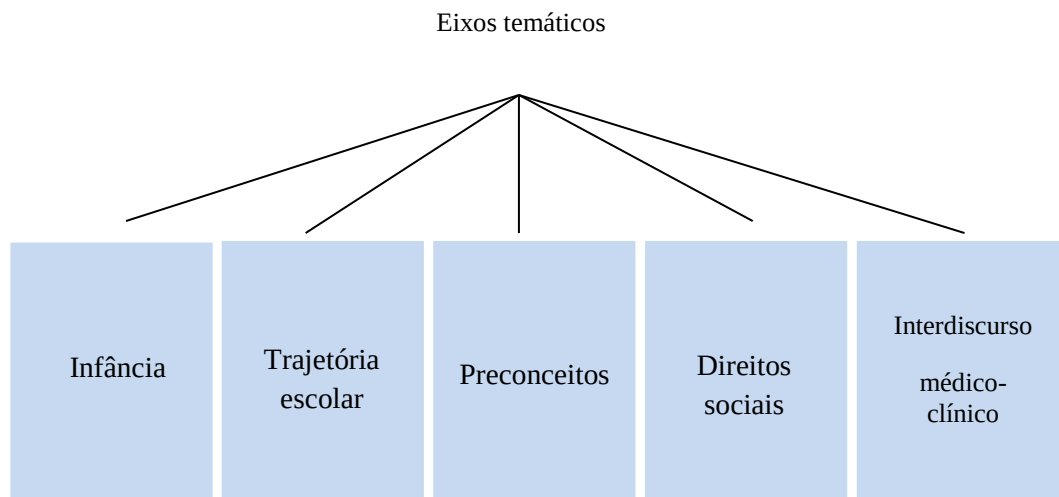


Figura 3 – Eixos temáticos

Fonte: elaborado pelo autor.

Em cada eixo temático, examinamos, conforme demonstramos na figura abaixo, recorrências quanto à projeção de *ethé*, de marcas identitárias, da dimensão argumentativa emergente nos relatos e, em alguns momentos, a ênfase nas experiências traumáticas. Para as análises, os enunciadores sobre os quais nos referimos no texto serão observados da seguinte maneira: (E1) refere-se ao dizer da entrevista 1, (E2) refere-se ao dizer da entrevista 2, (E3) refere-se ao dizer da entrevista 3 e (E4) refere-se ao dizer da entrevista 4. Vejamos a projeção dos *ethé* identificados genericamente nos relatos:

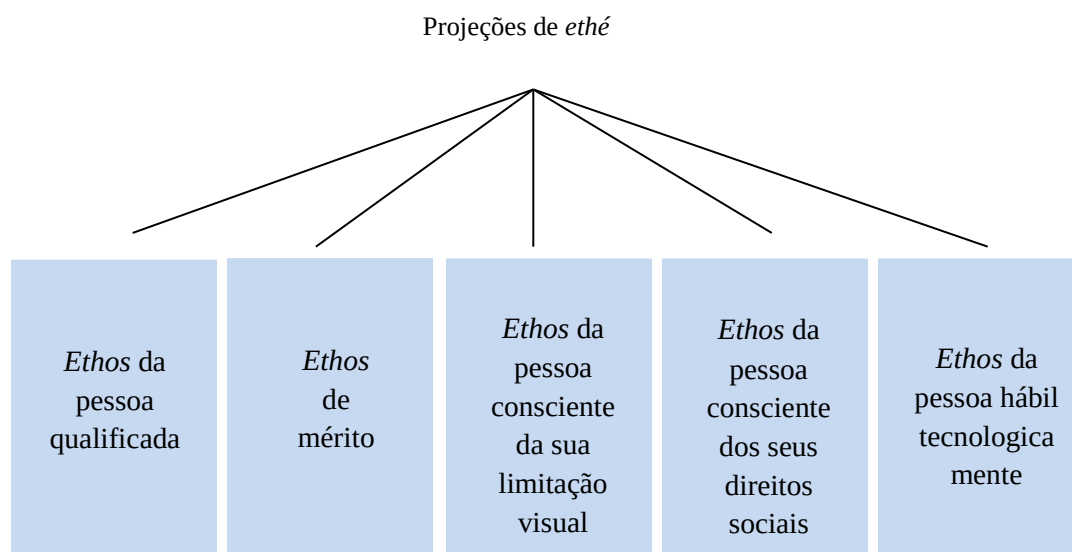


Figura 4 – Projeções gerais de *ethé* nos relatos

Fonte: elaborado pelo autor.

Após a apresentação dos eixos temáticos e das principais projeções de *ethé* verificadas nos relatos, passamos às nossas análises, lembrando que as falas destacadas em negrito nos excertos e nas análises dizem respeito aos dizeres que são observados no processo de apreensão de sentidos. As palavras ou expressões sublinhadas indicam os termos que assumem valor axiológico.

5.2.1 - A infância

A temática da infância tem marcações muito expressivas nos relatos, surgindo, inclusive, nos momentos em que a fala é direcionada a outros planos da existência, como adolescência e vida adulta. Em relação às projeções de *ethé*, identificamos a construção dos *ethé* da pessoa com deficiência visual qualificada e da pessoa com consciência da sua limitação visual pela enunciadora 1 (E1), do *ethos* da pessoa com deficiência visual qualificada pela enunciadora 2 (E2) e dos *ethé* da pessoa com deficiência visual qualificada e da pessoa com consciência da sua limitação visual pelo enunciador 3 (E3), conforme notamos a seguir:

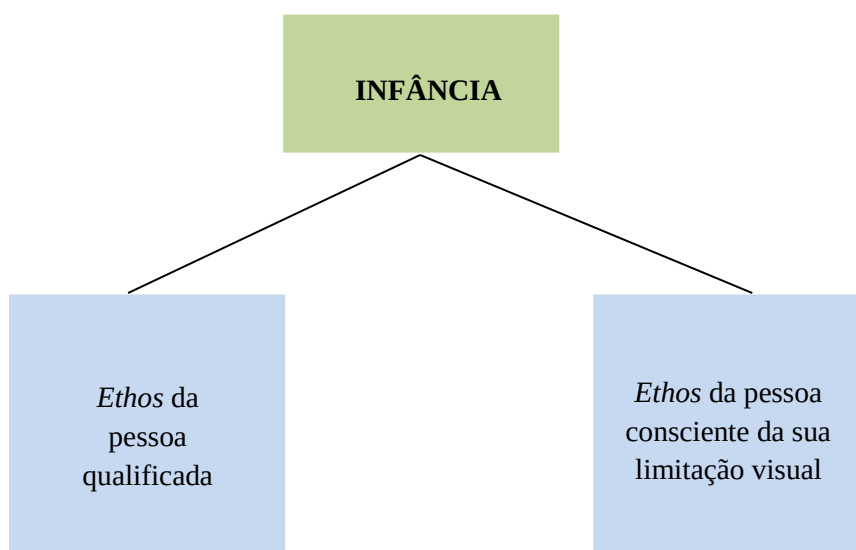


Figura 5 – Projeções de *ethé* no eixo temático da infância

Fonte: elaborado pelo autor.

Quanto à esfera argumentativa, notamos um tom de denúncia em relação à exclusão social da pessoa com deficiência visual no relato da participante 1 e um tom de denúncia em referência a não valorização das atividades exercidas pela pessoa com deficiência visual no relato da participante 2. Por fim, compreendemos a construção identitária da aptidão para as atividades cotidianas nos excertos (15) e (17) e da capacidade laboral no excerto (16).

A partir dessas premissas, passamos, agora, a abstrair as recorrências existentes nos relatos. No excerto (15), inicialmente, notamos a projeção do *ethos* da pessoa qualificada, pois a enunciadora apresenta a figura da criança deficiente visual capaz de brincar espontaneamente com outras crianças. Ao destacar que “**Brincava normalmente**”, “**rachei minha testa várias vezes**” e “**por não ter limite**” a enunciadora revela a capacidade que uma criança com deficiência visual tem de exercer as mesmas ações realizadas por outras crianças. O *ethos* da pessoa qualificada e capaz de usufruir da infância como qualquer criança é constituído a partir de uma ênfase à normalidade e à autonomia, especialmente pelo uso dos seguintes termos “**normal**”, “**normalmente**” e “**limite**” que, neste contexto, adquirem valor axiológico.

(15) (...) Então, minha **infância** foi **normal**, sempre fui deficiente, mas eu tive uma **vivência normal** com a **família** e com meus **irmãos**. Brincava

normalmente, rachei minha testa várias vezes, por não ter limite e por ter deficiência visual. Brincava junto com eles. Às vezes, batia a testa em algum lugar, rachava mesmo que escorria sangue ((risos)). Eu tenho cicatriz na testa aqui, umas duas cicatrizes por causa disso. A minha infância foi muito boa, brinquei demais, não tive, assim, igual eu to falando, limite por ser deficiente. Foi gostosa, meus pais me tratavam normalmente, os irmãos também. Ah, foi bom! (Participante 1, 50 anos, linhas 10 a 17).

O *ethos* da pessoa consciente da sua limitação visual também pode ser abstraído quando analisamos o dizer “por ter deficiência visual” e “rachei minha testa várias vezes”. A enunciativa, além de projetar a imagem da pessoa com deficiência visual capaz de vivenciar a infância normalmente, também constrói, por outro lado, a imagem da pessoa com deficiência visual que sofre consequências em razão da sua limitação como, por exemplo, ter cicatrizes motivadas por acidentes na infância.

Ao dizer que a infância da pessoa com deficiência visual é marcada pela normalidade e autonomia, a enunciativa cria a imagem de um sujeito discursivo qualificado e apto a realizar quaisquer atividades cotidianas e típicas do universo infantil, desconstruindo o estereótipo da inabilidade atribuída à pessoa com deficiência visual.

Em relação à dimensão argumentativa, ainda que bastante sutil, percebemos certo tom de denúncia à exclusão social pela qual se encontra sujeita a pessoa com deficiência visual, pois a “vivência normal” somente está atribuída ao meio familiar e não à sociedade. A pessoa com deficiência visual parece ser concebida, na enunciação, como alguém que vivencia a experiência da inclusão completa somente no ambiente familiar, o que nos deixa entender, implicitamente, que não acontece nas outras relações afetivas.

Além disso, identificamos elementos associados ao modo de organização descritivo a partir do uso híbrido dos recursos da nomeação (família, irmãos), da localização (infância) e da qualificação (normal, normalmente). Os elementos de nomeação são utilizados para sinalizar o núcleo familiar como instância de suporte ao desenvolvimento pessoal e exercício da liberdade, assim, a família surge como um referencial valorizado e que serve de base para demonstrar a habilidade da enunciativa em exercer as atividades comuns a quaisquer crianças. A localização indica o período da infância como o marco espaço-temporal dos acontecimentos e proporciona uma ponte entre a nomeação e os elementos qualificadores. A qualificação, que age como recurso

de suplementação da nomeação, por meio dos axiológicos “**normal** e **normalmente**”, apresenta um reforço à ideia de aptidão inerente à criança com deficiência visual.

No excerto (16), a partir do uso dos elementos da nomeação (mãe e crianças), da localização (infância, fazenda) e da qualificação (normal), compreendemos o modo de organização do discurso descritivo de maneira híbrida como forma de demonstrar a capacidade da pessoa com deficiência visual de exercer atividades na esfera rural e doméstica que, geralmente, não são atribuídas às pessoas que possuem limitações de ordem física.

A nomeação é usada para marcar a figura materna como aquela responsável por permitir à enunciativa que exerça atividades rotineiras e comuns a todas as pessoas. Quando se usa o substantivo “**crianças**”, nota-se a projeção da imagem de uma pessoa responsável atribuída à enunciativa, pois a tarefa de cuidar de uma criança não é compreendida como algo simples e exige grande responsabilidade. A localização indica o período da infância e a fazenda como o lugar onde as atividades são realizadas e, por fim, a qualificação, mediante ênfase à normalidade, destaca qualidade da responsabilidade e aptidão para o trabalho.

(16) A minha **infância** foi **normal**, porém, eu sou deficiente visual de nascença, {né}, que eu nasci com retinose pigmentar (...) Aí, depois, eu comecei a ir com a minha **mãe**, {né?} A minha **mãe** levava a minha irmã e eu, e eu **ajudava a minha mãe a {cascar} milho**, {debuíá} o milho no debulhador, **tomar conta das crianças da dona lá da fazenda, passava escovão no chão da casa**, que era de assoalho de tábuas. **Tudo** isso eu fazia pra no final do dia, ganhar um **pouquinho** de cada coisa para levar pra casa. (Participante 2, 57 anos, linhas 444 a 445, linhas 488 a 492).

Da mesma maneira como ocorre no excerto (15), identificamos no excerto (16) a projeção do *ethos* da pessoa com deficiência visual qualificada. Podemos perceber a construção da imagem da pessoa com deficiência visual que, apesar das dificuldades, auxilia a mãe nas tarefas domiciliares e profissionais, conforme observamos em “**ajudava a minha mãe a cascar milho**”, “**tomar conta das crianças da dona lá da fazenda**” e “**passava escovão no chão da casa**”. O eu-lá-antigamente, termo que importamos de Lessa (2015), é projetado como um indivíduo que não tinha obstáculos que o impediavam de trabalhar, de se locomover e de ter uma vida comum como qualquer pessoa, o que concerne, então, para a projeção do *ethos* qualificado e para a reconstrução identitária da pessoa com deficiência visual que é objetivada como alguém capaz de exercer atividades comuns, por meio de um discurso contra-

hegemônico que parece visar desconstruir os discursos de exclusão das pessoas acometidas por quaisquer limitações, especialmente aquelas relacionadas à visão.

Em relação à argumentação, por meio dos axiológicos “**tudo**” e “**pouquinho**”, notamos, no excerto anterior, um tom de denúncia no que se refere ao reconhecimento das atividades exercidas pela pessoa com deficiência visual. As expressões são colocadas em posições contrárias, exatamente, para sinalizar o efeito de sentido almejado de valorização das tarefas, em contrariedade, com o insuficiente reconhecimento de tais atividades.

A imagem da enunciadora, no excerto (17), de forma similar ao que percebemos no excerto (15), também se refere à figura da pessoa qualificada em relação às brincadeiras infantis.

(17) (...) Os outros **netos** da minha **tia-avó**, {né}, da minha **mãe de criação**, muitos moravam em cidades próximas à Barbacena, então, iam só nas férias. Aí eu ficava muito feliz com a companhia deles, porque nós regulávamos bem na idade. Brincávamos juntos e nas brincadeiras eu sempre gostava de **brincar de forma igualitária**. Se iam brincar de pique pega, **eu queria correr também no terreiro**. O terreiro propiciava isso. **Eu não aceitava que me deixasse de parte**. Eles até que **me incluíam** bastante também. Eu não sei se era por pressão minha, por pressão da família ou por impulso deles mesmos, mas, quando eles queriam, por exemplo, uma brincadeira de pique pega, **me deixar de café com leite**, como eles falavam, **me deixavam de parte**, eu não aceitava. Eu **tinha que brincar de igual para igual**. Pique pega, pique esconde. Às vezes, quando tinha alguma brincadeira que eu ficava de fora, eu sentia. **Amarelinha, por exemplo, não dava para brincar**. (Entrevistado 3, 33 anos, linhas 813 a 822).

O *ethos* construído da pessoa qualificada se ancora na capacidade que a criança com deficiência visual tem de brincar igualitariamente com outras crianças e de correr no quintal, conforme notamos na fala “**brincar de forma igualitária**” e “**eu queria correr também no terreiro**”. Esse *ethos* é projetado em decorrência de uma argumentação caucionada na normalidade, pois a deficiência visual parece ser colocada em segundo plano na encenação do dizer e o caráter da normalidade em uma perspectiva de destaque, pois, apesar de as atividades infantis, geralmente, remeterem-se ao uso da visão e de outros sentidos, como o tato e a audição, o enunciador evidencia que a criança com deficiência visual pode brincar de maneira igualitária, especialmente quando produz os seguintes dizeres: “**gostava de brincar de forma igualitária**” “**não**

aceitava que me deixasse de parte”, “me deixar de café com leite”, me deixavam de parte, “tinha que brincar de igual para igual” e “me incluía”.

Apesar da projeção do *ethos* da pessoa com deficiência visual qualificada, identificamos, no excerto (17), também a construção do *ethos* da pessoa consciente da sua limitação visual ao analisarmos a seguinte fala: “Amarelinha, por exemplo, não dava para brincar”. A projeção do *ethos* da pessoa com deficiência visual consciente da sua limitação visual não atenua a imagem da pessoa deficiente visual capacitada, mas, ao contrário, a potencializa. O enunciador parece projetar a imagem da pessoa consciente da sua limitação visual como uma plataforma de projeção do *ethos* da pessoa com deficiência visual qualificada, já que a pessoa com deficiência visual, apesar das limitações, é colocada na condição de sujeito que consegue brincar naturalmente com outras crianças.

A mobilização de recursos linguístico-discursivos do modo de organização descritivo tais como “netos”, “tia-avó” e “mãe de criação” e da qualificação (forma igualitária) permitem à enunciativa ressaltar a capacidade da criança com deficiência visual de usufruir das mesmas experiências infantis vivenciadas por outras crianças.

A nomeação referencia os sujeitos sobre quem se fala na infância do enunciador. Os “netos”, que representam as crianças com as quais o enunciador revela brincar na infância, é um recurso de nomeação que sugere a relação de igualdade entre a criança com deficiência visual e a criança sem quaisquer deficiências. A tia-avó, que é qualificada como a mãe de criação, parece ser colocada como responsável pela viabilidade das experiências vivenciadas na infância, pois são os netos dessa tia-avó que acolhem e brincam com a pessoa com deficiência visual projetada na cena. Além disso, notamos que a tia-avó é colocada intencionalmente numa posição de valorização quando tem a imagem da figura materna projetada pelo enunciador, sobretudo quando observamos a fala “mãe de criação”. O mecanismo de qualificação do modo descritivo cria, por sua vez, a qualificação da família como um ambiente de inclusão e de igualdade.

Portanto, no que se refere à temática da infância, verificamos a constituição dos *ethé* da pessoa com deficiência visual qualificada e da pessoa com deficiência visual com consciência da sua limitação visual, os aspectos argumentativos que imprimem um tom de denúncia aos relatos e a reconstrução identitária que sinaliza uma vontade dos

(as) enunciadores (as) de se posicionarem como pessoas aptas ao trabalho, apesar de sua deficiência visual.

5.2.2 Trajetória escolar (adversidades e conquistas)

Da mesma maneira como a temática da infância, a trajetória escolar é um tema bastante recorrente nos relatos e também surge nos momentos em que os participantes são incitados a falar sobre outros aspectos da existência que não diz respeito, necessariamente, ao percurso educacional, por isso, buscamos compreender como são projetadas as imagens, as construções identitárias e o processo argumentativo dentro desta perspectiva.

Em relação às projeções de *ethé*, percebemos a projeção do *ethos* de mérito da pessoa com deficiência visual nas falas da enunciadora 1 (E1), da enunciadora 2 (E2) e do enunciador 3 (E3) e da projeção dos *ethé* de mérito e de consciência dos direitos sociais da pessoa com deficiência visual na fala da enunciadora 4 (E4), conforme notamos na figura abaixo:

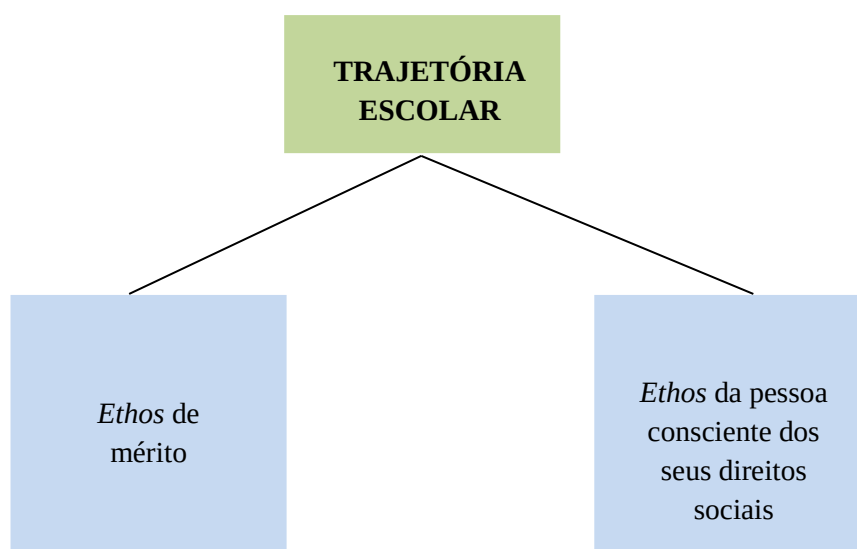


Figura 6 – Projeções de *ethé* no eixo temático da trajetória escolar

Fonte: elaborado pelo autor.

A representação imagética da pessoa com deficiência visual, que supera os desafios pelo seu próprio esforço pessoal se apóia, em todos os casos, nas qualidades especiais de resiliência, de persistência e de perseverança. A sustentação argumentativa dos relatos busca, nos excertos (18), (20) e (21), enfatizar as adversidades e enaltecer a capacidade de superação da pessoa com deficiência visual, como forma de atribuir aos sujeitos as identidades da pessoa com deficiência visual culta (excerto 18), determinada (excerto 20), obstinada (excerto 21) e segura de si (excerto 22).

No excerto (18), como pode ser visto a seguir, podemos perceber como o modo descritivo de organização do discurso, por meio do recurso de localização (São Rafael e Ceasa), busca definir socialmente as orientações espaciais das instituições de ensino e para sinalizar de maneira bem definida a distância entre ambas. A demarcação dessa extensão que separa as instituições nomeadas permite colocar a perseverança e a persistência como marcas características da pessoa com deficiência visual e, conseqüentemente, constitui uma base para a projeção do *ethos* de mérito da enunciativa. Em outras palavras, o lugar social da fala, conforme observarmos na localização “**São Rafael**”, indica o lugar de pertencimento do sujeito que traz, por meio de índices da sua subjetividade e dos valores de grupo, a possibilidade de produção dos sentidos que moldam a pessoa com deficiência visual obstinada.

Assim, a construção do *ethos* de mérito é projetada pela enunciativa a partir do momento em que se evidencia o esforço em relação à superação das adversidades provocadas pela distância entre a residência e a unidade de ensino São Rafael, conforme percebemos na fala “eu **vinha** de muito longe pra estudar no **São Rafael**” e “Eu **vinha** lá de perto do **Ceasa**, quando estudava no **São Rafael**”. Além disso, é possível observar o reforço à imagem pautada pelo mérito quando a enunciativa também pontua o empenho em concluir a graduação no ensino superior, de acordo com os dizeres “**pelejando** pra terminar essa faculdade, conseguir um emprego”. Os usos verbais, conforme percebemos em “**vinha**” e “**pelejando**”, conferem dinamismo às ações da enunciativa e contribuem para modelar a imagem projetada na enunciação.

O *ethos* de mérito, que é instituído pelo traço de caráter caucionado na perseverança, constrói-se, então, pela imagem projetada pela enunciativa da pessoa com deficiência visual que, paulatinamente, desloca-se com dificuldade para concluir a formação escolar e acadêmica. A identidade da pessoa com deficiência visual persistente parece ser construída em razão da incessante busca pelo conhecimento.

(18) E logo o São Rafael me indicou essa casa aqui, falou que existia essa casa e tal, eu vinha de muito longe pra estudar no São Rafael. Eu vinha lá de perto do Ceasa, quando estudava no São Rafael. Eu fiquei em uma casa perto do Ceasa por algum tempo, estudando no São Rafael. Aí, a assistente de lá me indicou essa casa que era mais perto, não sei o quê, que tava muito longe pra mim e tal. Assim eu fiz, tentei uma vaga aqui, encontrei e {tô} aqui até hoje, {pelejando} pra terminar essa faculdade, conseguir um emprego (Participante 1, 50 anos, linhas 54 a 60).

Notamos, ainda, que a enunciativa deixa, de certa maneira, escapar marcas de sua subjetividade como maneira de sustentar o seu dizer. Em outras palavras, a estratégia argumentativa de evidenciar índices da existência, através da revelação dos traços de caráter da insistência e da tenacidade, funciona como um ponto de suporte de todo o projeto de fala.

A construção de um olhar para si como o outro de si mesmo que foi heróico, que superou as adversidades nas mais diversas práticas sociais que lhe apresentaram desafios, tem uma recorrência identificada em distintos momentos dos relatos, como podemos perceber em “eu fui muito persistente” no excerto a seguir:

(19) Nossa mãe! Aí você tocou numa coisa mais sensível. Eu tenho pavor da escola que eu estudei nos meus anos iniciais mesmo, lá no ensino fundamental I, na primeira série, {né}, que eles falava lá no grupo lá, antigamente, falava primeiro grupo, primeira série, falava primeiro ano, {né?} Pré-primário, primeiro ano, segundo ano, terceiro ano foi uma loucura. Eu não perdi aula, mas todos os dias eu tinha que ir na casa de colega, pegar o caderno pra minha irmã copiar no meu caderno. Eu acho que sem me dar certos elogios, mas eu fui muito persistente. (Participante 1, 50 anos, linhas 93 a 99).

Além dessa projeção heróica de si, é possível notar a ênfase na experiência traumática quando a enunciativa pontua o “pavor” que afirma ter em relação à experiência vivenciada na escola de educação básica. A adversidade no campo escolar é revelada não como aspecto que interfere simplesmente na formação educacional, mas como algo que impacta a condição psicossocial do indivíduo, conforme notamos no emprego do axiológico “sensível”. A enunciativa chama atenção para o fato de que as experiências negativas na esfera educacional podem ser traumáticas, pois deixam a pessoa com deficiência visual numa condição de fragilidade e vulnerabilidade social.

No fragmento (20), logo abaixo, por meio do uso de recursos do modo de organização do discurso descritivo, mediante o recurso linguístico-discursivo da nomeação (mãe e pai), a enunciativa referencia as figuras materna e paterna a partir de um ponto de vista negativo, pois a mãe é apresentada como uma pessoa que não teve acesso à educação formal e o pai parece não ter dado importância significativa à

educação. Além da nomeação, os verbos “tirava” e “mandava” atuam como o reforço da construção negativa da figura paterna, pois indicam um comportamento autoritário do pai que nega o acesso da sua filha com deficiência visual à escola.

(20) Para casa, eu fazia sozinha, porque a minha mãe nunca estudou, então, não tinha como ela me orientar. Aí o meu pai me matriculava e depois ia lá e tirava o meu nome lá da matrícula, mandava apagar o meu nome. Aí, depois, eu voltava a estudar. Então, lá na minha Terra, do primeiro ano primário até o quarto ano primário, eu fiz um ano de estudo, {né?} Ficava três meses no primeiro ano, aí voltava a estudar, aí passava pro segundo. Eu acho mais que na época os professores se impiedavam de mim, devido à minha luta, ao meu esforço, {né}, e passava. Até que meu pai não quis mais deixar eu estudar. Fiquei triste, muito triste, porque eu nunca medi sacrifício pra fazer as coisas, assim, o que eu tenho vontade e sei que vai ser bom para mim. (Participante 2, 57 anos, linhas 471 a 480).

A partir da enunciação acima, encontramos a configuração do *ethos* de mérito da enunciadora que se projeta como autodidata ao construir a imagem da pessoa com deficiência visual capaz de fazer as atividades escolares sozinha e como pessoa convicta e abnegada na busca pelo aprendizado, pois, segundo relata, não tinha incentivo familiar para estudar. Além disso, essa imagem da pessoa deficiente visual dotada de merecimento é delineada também pelas falas “minha luta”, “meu esforço”, “nunca medi sacrifício” e pelo uso do verbo “sei”, o que permite ainda a edificação identitária de um sujeito determinado. O verbo saber, destacado na enunciação, parece visar a produção de um efeito de sentido de que a pessoa com deficiência visual não mensura esforços para alcançar os seus objetivos, porque tem plena convicção do seu potencial e tem consciência de que deve buscar tudo aquilo que realmente é importante para a sua vida.

É importante frisar que a imagem construída a partir da fala da enunciadora se estabelece pela força argumentativa das marcas existenciais da dedicação e empenho diante dos desafios, criando, então, um *ethos* instituído pela meritocracia (aqueles que alcançam êxito pelo esforço pessoal).

No trecho (21), notamos, por meio da análise da descrição, o uso do elemento da localização como maneira de marcar o lugar que a pessoa com deficiência visual sobre quem se fala ocupa no espaço e no tempo e destacar o êxito de todo o percurso escolar construído na enunciação. Primeiramente, conforme indicamos nos sublinhados da fala referenciada em “No primeiro semestre de 2007, eu fazia o cursinho preparatório à tarde, de manhã, eu acordava cinco e meia da manhã. Como todos os meus irmãos iam trabalhar, eu ficava em casa fazendo exercícios”,

temos a indicação do marco temporal que sinaliza o início da preparação para o ingresso na carreira pública. O enunciador deixa transparecer que, a partir do primeiro semestre de 2007, o período da tarde é destinado ao curso preparatório especializado em concursos públicos. Posteriormente, a sequência da fala apresenta o período da manhã, especialmente, a partir das 5h30, como o momento em que existe dedicação a prática de exercícios.

O recurso da localização espaço-temporal pode ser compreendido ainda na fala do enunciador em “Aí eu passei, fiz a prova do **“Tribunal”** em **“junho de 2007”** e fui aprovado”. O elemento “Tribunal” e “junho de 2007” são empregados como maneira de marcar o êxito de todo o percurso escolar, pois indica o tempo e o lugar de aprovação após o processo de seleção pública.

Do ponto de vista argumentativo, a utilização da palavra **“Tribunal”**, sem fazer menção exata sobre qual instituição específica se fala, parece construir um efeito de valoração positiva, pois parece deixar entender que a instituição sobre a qual se fala é tão importante que não é necessário dizer muito sobre ela. A estratégia de argumentação busca, então, direcionar o olhar do leitor/ouvinte para o momento da aprovação no concurso público como símbolo de sucesso pessoal proveniente da trajetória escolar. Em resumo, o dispositivo de localização é mobilizado para cimentar a construção argumentativa no sentido de permitir a incorporação do *ethos* de mérito projetado pelo enunciador.

(21) **No primeiro semestre de 2007, eu fazia o cursinho preparatório à tarde, de manhã, eu acordava cinco e meia da manhã. Como todos os meus irmãos iam trabalhar, eu ficava em casa fazendo exercícios** destes preparatórios para concursos. Então um voluntário aqui da biblioteca gravou para mim, foi até em fita cassete, vários exercícios, todos os exercícios da apostila do meu cursinho, as questões de múltipla escolha. E na frente ela lia, após a leitura da questão, ela lia qual era a alternativa certa. Então **eu tentava fazer as questões**, aquelas que eu errava, eu copiava a questão e a resposta, depois, encadernei, coloquei capa, espiral e mantive essa apostila comigo. **Eu voltava e refazia as questões tentando entender**. Então os meus estudos foram nesse ritmo. Era em casa fazendo exercício, no cursinho, nos dias em que tinha aula no cursinho que não eram todos os dias da semana, acho que eram três dias na semana e aqui na biblioteca nos dias que eu não tinha o cursinho. **Comecei a fazer natação também à tarde, mas, no final, quando as coisas apertaram com os estudos, eu abandonei a natação para me dedicar exclusivamente aos estudos preparatórios para o concurso. Aí eu passei, fiz a prova do Tribunal em junho de 2007 e fui aprovado.** (Entrevistado 3, 33 anos, linhas 962 a 977).

O *ethos* de mérito é construído na enunciação a partir da fala do enunciador que descreve uma perspectiva de sucesso escolar. A imagem do sujeito que acorda nas primeiras horas do dia para estudar (“**eu acordava cinco e meia da manhã**”); realiza exercícios reiteradamente para aprimorar o aprendizado (“**eu ficava em casa fazendo exercícios**”, “**eu tentava fazer as questões**” e “**voltava e refazia as questões tentando entender**”); renuncia o lazer para se dedicar aos estudos (“**Comecei a fazer nataçã também à tarde, mas, no final, quando as coisas apertaram com os estudos, eu abandonei a nataçã para me dedicar exclusivamente aos estudos preparatórios para o concurso**”) e aponta a aprovação em um concurso público como resultante do esforço pessoal, do enunciador, deixa transparecer as marcas identitárias da pessoa com deficiência visual abnegada.

No excerto (22), conforme observamos a seguir, temos os *ethé* de mérito e da pessoa com deficiência visual consciente dos seus direitos sociais projetados de maneira híbrida pela enunciadora ao deixar transparecer que o simples fato de o aluno com deficiência visual frequentar a escolar, implicitamente, já parece ser uma atitude louvável. As dificuldades indicadas pela enunciadora em “**eu encontrei muita barreira**”, “**era muito difícil**” e “**vai ser difícil**” indicam, tacitamente, que o ingresso da pessoa com deficiência visual na escola é um ato pessoal de coragem e determinação.

Desta maneira, notamos a construção da imagem meritocrática da pessoa com deficiência visual que estuda e, mesmo diante das adversidades, consegue alcançar os seus objetivos com sucesso. Além disso, a enunciadora produz, posteriormente, o *ethos* da pessoa consciente dos seus direitos sociais ao sugerir que reconhece a ineficiência das políticas públicas no que diz respeito à educação inclusiva e a falta de recursos tecnológicos na educação da pessoa com deficiência visual, conforme notamos na seguinte fala: “**Aí o que eu recordo muito, que eu fiquei muito chateada, eu falei, assim, beleza, agora eu vou ter que comprar gravador, tudo, assim, que vai me ajudar. Eu gravava no celular.**”

(22) Bom, a educação, quando eu fiz o fundamental, eu gostei muito, foi no Instituto São Rafael. Assim, eles ensinam a gente a ler e a escrever o Braille, tem livro demais, então foi muito bom. /Agora/ quando eu fiz o ensino médio, assim, **pode ser que os professores não estavam preparados ainda**, porque querem jogar a gente na mídia para a gente ser como eles, mas não é assim. Muitos professores, /eu acho que a maioria/, ainda não {tá} preparado. Então, igualzinho, quando eu fiz o ensino médio, **eu encontrei muita barreira**. O primeiro ano foi até tranquilo, teve

matéria em Braille, beleza. Aí depois eles falaram que era muito difícil. Aí eu ia e ficava lá sentada muitas vezes, assim, ouvindo e dá sono. Aí o que eu recordo muito, que eu fiquei muito chateada, eu falei assim "beleza, agora eu vou ter que comprar gravador, tudo, assim, que vai me ajudar". Eu gravava no celular. Aí eu levei meu gravador e pedi ao professor de Matemática, lembro disso até hoje, e falei com ele assim "Professor, faz um favor? O senhor fala um pouco mais alto, para mim poder gravar? Eu sei que vai ser difícil porque os alunos não fica calado". Aí, ele falou "Ah, {tá!}". Em vez dele aumentar a voz, ele abaixou a voz (...) Então eu tenho muita dificuldade na Matemática (Participante 4, 46 anos, linhas 1720 a 1739).

O uso do substantivo "professor" é utilizado como forma de fazer uma representação negativa não especificamente do profissional de ensino, mas de todo o sistema educacional, especialmente em relação ao ensino médio. Essa construção negativa generalizada da educação no ensino médio pode ser melhor compreendida quando observamos a seguinte fala da enunciadora: "pode ser que os professores não estavam preparados ainda". Nota-se que a crítica se volta contra a formação inadequada do professor para atuar na educação de pessoas com deficiência, o que sugere uma reavaliação estrutural e pedagógica do ensino. A crítica ao sistema educacional e a voz que sugere uma educação mais inclusiva produz, então, um tom de denúncia em relação às políticas públicas educacionais existentes, às práticas atuais de escolarização da pessoa com deficiência visual e revela a experiência traumática em relação à educação, conforme percebemos em "Então eu tenho muita dificuldade na Matemática". A experiência negativa em relação à educação descrita na enunciação interfere no aprendizado e na vida da pessoa com deficiência visual.

Em relação à dimensão argumentativa, verificamos a entonação enfática em "AGORA" para marcar a passagem do ensino fundamental para o ensino médio na fala da enunciadora e indicar uma oposição entre os dois períodos escolares. A partir de uma reconstrução dramatizada da cena, a oposição bem demarcada pela entonação faz, então, uma introdução à valoração negativa do ensino médio. O recurso prosódico utilizado na entonação enfática representada pelas letras maiúsculas em "EU ACHO QUE A MAIORIA" destaca o momento em que a enunciadora se refere ao quantitativo de professores do ensino médio que não estão preparados para o exercício da função em relação às pessoas com deficiência visual. A entonação é um recurso argumentativo utilizado para reforçar o sentido de que a maior parcela dos professores do ensino médio

não está apta para a educação especializada, o que contribui para intensificar o tom de crítica ao sistema de formação educacional dos professores.

Por outro lado, os recursos da localização “São Rafael” e de nomeação “Braille” e “a gente” parece sinalizar a construção de representações positivas em relação à experiência no ensino fundamental. A localização “São Rafael” marca o lugar de fala que nos possibilita a identificação de marcas da subjetividade por meio do sentimento saudosista em relação ao ensino fundamental, no momento, em que observamos a representação prestigiada da vivência educacional no ensino fundamental. A nomeação “Braille” deixa rastro dos índices de sociabilidade através da representação positiva das primeiras experiências da escrita e da leitura. O emprego de “a gente” indica um deslizamento do eu para o nós. Não é o sujeito que se faz representado, mas todo o grupo de pessoas com deficiência visual.

O modo descritivo, que organiza o dizer em relação a um debate público e politizado sobre a deficiência visual, proporciona, então, a projeção do *ethos* híbrido de mérito e do *ethos* da pessoa consciente dos seus direitos sociais e a identidade de pessoa com deficiência visual obstinada.

No que tange à temática analisada nesta seção, verificamos a projeção dos *ethé* de mérito e da pessoa consciente dos direitos sociais, o enfoque argumentativo nas dificuldades de superar os obstáculos e, por fim, as identidades da pessoa com deficiência visual persistente no excerto (18), a identidade da pessoa com deficiência visual determinada no excerto (20), a identidade da pessoa com deficiência visual abnegada no excerto (21) e a identidade de pessoa com deficiência visual obstinada no excerto (22).

5.2.3 - Preconceitos

Como notamos na trajetória escolar, o tema referente ao preconceito surge espontaneamente nas narrativas, por isso, procuramos ordenar as imagens projetadas, as marcas identitárias construídas e os elementos inerentes à dimensão argumentativa.

Para tanto, conforme percebemos na figura abaixo, verificamos os *ethé* da pessoa com deficiência visual consciente dos seus direitos sociais e da pessoa com

deficiência visual qualificada nas falas da enunciadora 1 (E1), da pessoa com deficiência visual consciente dos seus direitos sociais e de mérito nas falas da enunciadora 2 (E2) e da pessoa com deficiência visual consciente dos seus direitos sociais nos dizeres do enunciador 3 (E3), das estratégias argumentativas em tom de denúncia no excerto (23), de ironia no excerto (24), de ficcionalização, de efeitos patêmicos e de emprego de metáforas nos excertos (25) e (26). Apesar de o tom de denúncia ter prevalecido no excerto (23), todos os excertos analisados, dentro da temática do preconceito, apresentam um tom argumentativo de denúncia. Por fim, identificamos as identidades atribuídas à anormalidade no excerto (23), de engajamento (ativismo) no excerto (24) e (26) e irônico-ativista no excerto (25). Vejamos a figura sobre a projeção dos *ethé* na temática dos preconceitos:

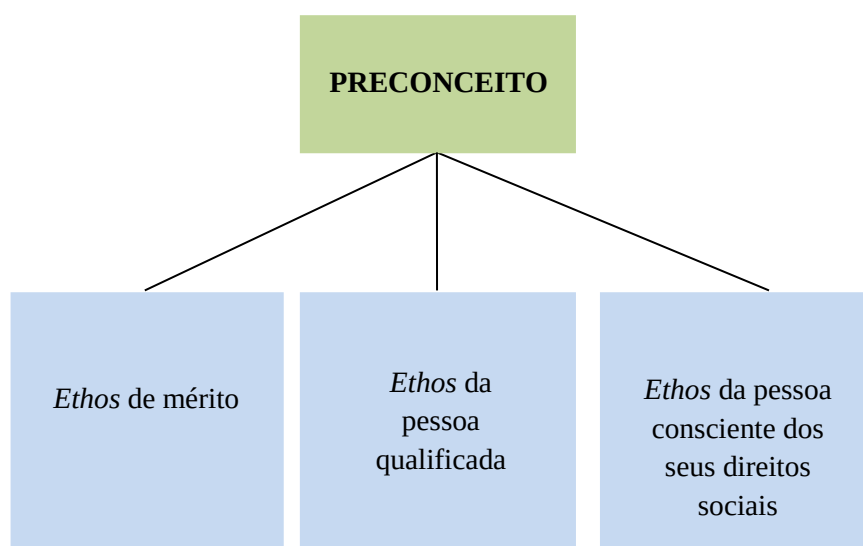


Figura 7 – Projeções de *ethé* no eixo temático do preconceito

Fonte: elaborado pelo autor.

No fragmento (23), logo a seguir, a enunciadora fala sobre os preconceitos existentes na sociedade e destaca as desigualdades no mercado de trabalho, especialmente sobre a empregabilidade da pessoa com deficiência visual em relação às outras pessoas. É possível compreender a ênfase à normalidade para destacar a relação de desigualdade na concorrência a postos de trabalho entre a pessoa que possui alguma limitação e a pessoa que não tem quaisquer dificuldades. Em outras palavras, a enunciação sugere que a pessoa “**normal**”, aquele que possui todas as faculdades e sentidos valorizados socialmente, tem maiores chances de ingressar no mercado de

trabalho. Em contrapartida, a pessoa com deficiência visual, que, implicitamente, tem a sua identidade atribuída à anormalidade na enunciação, não tem as mesmas oportunidades.

(23) Pois é, eu também {tô} um pouco, assim, pensando como vai ser a minha vida depois que eu formar. Uma coisa que não adianta é a gente negar que preconceitos existe na sociedade em si, não tem como. Com o mesmo grau de escolaridade, se chegar eu e se chegar uma pessoa normal, pouquíssima chance deles dá mais oportunidade pra mim do que pro outro. A chance é muito pouca mesmo ou nada. (Participante 1, 50 anos, linhas 159 a 163).

Ao emitir uma voz que denuncia o preconceito, a enunciadora projeta o *ethos* da pessoa consciente dos seus direitos sociais (direito ao trabalho), pois o seu dizer busca enfatizar a premissa de que as desigualdades são provenientes da ausência de políticas públicas eficazes no processo inclusão social da pessoa com deficiência visual.

Os recursos de nomeação “preconceito” e “a gente”, de localização “sociedade” e de qualificação “normal” são mobilizados para enfatizar a questão do preconceito como algo enraizado generalizadamente na sociedade e fomentar a disparidade existente no processo seletivo de pessoas sem deficiência visual e de pessoas com deficiência visual a vagas de trabalho. A “sociedade” representa o lugar de fala deste sujeito que emite uma voz que ecoa contra o “preconceito” que afeta coletivamente (“a gente”) as pessoas com deficiência visual.

O uso do axiológico “normal” sugere que existem duas classes de indivíduos: primeiramente, os indivíduos socialmente compreendidos como perfeitos e depois os indivíduos julgados socialmente como imperfeitos. O jogo entre perfeição e imperfeição e normalidade e anormalidade forma uma base argumentativa para a construção de um questionamento sobre as desigualdades na prática de inserção da pessoa com deficiência visual no mercado de trabalho.

Como no excerto (22), o uso de “a gente”, no excerto (23), parece sinalizar um processo de empoderamento do grupo de pessoas com deficiência visual, pois existe uma transposição do *eu* para o *nós*, isto é, a voz que denuncia o preconceito não fala sobre o indivíduo, mas fala da exclusão sobre todos. Assim, o deslocamento da primeira pessoa do singular (*eu*) para a primeira do plural (*nós*) é um índice de representatividade coletiva de todas as pessoas com deficiência visual que, de alguma maneira, estão inseridas no contexto de desigualdade e de rejeição.

A enunciadora projeta a imagem estereotipada da pessoa com deficiência visual associada à anormalidade e, depois, por meio do seu próprio dizer, reconfigura essa identidade estereotípica e a projeta como uma identidade engajada (ativista) que deve resistir aos preconceitos.

No excerto (24), conforme observamos abaixo, a enunciadora, mais uma vez, chama atenção para a temática do preconceito, no entanto, enfatiza a questão da acessibilidade. O preconceito parece surgir na enunciação como uma espécie de isca lançada ao leitor/ouvinte para falar da acessibilidade. Nessa perspectiva, o preconceito surge como algo generalizado e existente na sociedade, mas a acessibilidade aparece na enunciação como algo inerente especificamente às universidades. A enunciadora parece querer chamar atenção para o fato de que as universidades precisam modernizar as suas instalações e promover uma política de acessibilidade às pessoas com deficiência visual, conforme observamos em “**Só que lá na PUC o deficiente visual não tem muita acessibilidade**”. O *ethos* da pessoa consciente dos seus direitos sociais é projetado no momento em que a enunciadora cria para si a imagem da pessoa capaz de reivindicar uma infraestrutura inclusiva nas universidades. A partir da imagem construída discursivamente pela enunciação, identificamos, por fim, a constituição da identidade de engajamento (ativismo) atribuída à pessoa com deficiência visual.

A entonação ascendente em “**AINDA**” é um índice de reprovação ao preconceito existente atualmente. O recurso argumentativo busca enfatizar, em certo tom de surpresa e dramaticidade, o mecanismo de exclusão contra as pessoas com deficiência visual na sociedade atual. O tom ao qual nos referimos permite o direcionamento da enunciação à construção de sentidos que apresenta o preconceito como algo inconcebível na atualidade. O uso da nomeação “**Deus**”, utilizada em dois momentos distintos, parece remeter a uma concepção que extrapola a mera noção de religiosidade, pois parece, na verdade, o esforço pessoal na conquista do sucesso escolar. Assim, o uso do substantivo “**Deus**” adquire valor de interjeição, pois, proveniente de uma dimensão espiritual socialmente reconhecida como predominantemente inquestionável, é colocado em cena para enaltecer, implicitamente, o sucesso escolar da pessoa com deficiência visual.

Em outras palavras, a estratégia argumentativa de usar o substantivo “**Deus**” com valor de interjeição não é para falar de religião, mas para supervalorizar o feito realizado pela pessoa com deficiência visual que realiza um percurso escolar de sucesso,

uma vez que a enunciadora enfatiza que concluiu o ensino médio e ingressou no ensino superior. Nesse sentido, ainda que exista a dependência de outras pessoas para auxiliar a pessoa com deficiência visual, a enunciadora projeta o *ethos* de mérito em relação à pessoa com deficiência visual que cumpre todas as etapas educacionais valorizadas socialmente graças, principalmente, ao seu esforço pessoal.

Da mesma maneira como identificamos nos excertos (22) e (23), observamos no excerto (24) o uso de “**A gente**” como forma de construir uma representação coletiva do grupo de pessoas com deficiência visual, pois a enunciadora efetua o deslizamento do *eu* para o *nós*, ou seja, a enunciadora não denuncia o preconceito ainda existente na atualidade contra o sujeito individualmente, mas coloca todo o grupo no contexto de exclusão, emitindo, assim, uma voz de representação coletiva de todas as pessoas com deficiência visual.

(24) Fiz o ensino médio, em seguida, com a ajuda de **Deus** e desse meu amigo, que é o Tarcisio, {né}, que eu conheci aqui no Paulo Mendes. Ele era coordenador do ensino médio noturno. Ele arrecadou dinheiro na época, lá na escola, pra pagar a inscrição no Vestibular pra mim. Eu queria fazer na época o Vestibular aqui na Estácio de Sá, porque é mais perto pra eu ir, podia ir a pé e voltar, mas ele não quis, ele quis que eu fizesse na PUC. Aí eu passei, fiz o Vestibular pra Sociologia, passei graças a **Deus** e fui fazer o curso. Assim, eu encontrei algumas dificuldades, {né}, porque, querendo ou não, existe um pouco de **preconceito /ainda/** em relação ao deficiente visual. Então eu dependo de pessoas pra ditar matérias e muitas das vezes os meninos ficavam assim com receio de ditar, de chegar perto. Às vezes, o professor ditava, às vezes, o colega, {né}, depois de eu pedir, ditava também. **Só que lá na PUC o deficiente visual não tem muita acessibilidade. A gente**, que é deficiente visual, depende muito da ajuda das pessoas que enxergam pra andar lá dentro. E, às vezes, eu encontrava e, às vezes, não encontrava essa ajuda. (Participante 2, 57 anos, linhas 527 a 541).

Na sequência, de acordo com a nossa análise do excerto (25), nota-se que o enunciador, por meio de um discurso irônico, parece rir do preconceito contra a pessoa com deficiência visual. A enunciação produz efeitos de sentido que posicionam a pessoa com deficiência visual e a pessoa não deficiente em mundos distintos. Ao criar essa polaridade, o enunciador denuncia o preconceito contra as pessoas com deficiência visual, pois eles parecem não ter inserção na sociedade, já que vivem no “**universo paralelo**”, em “**outro mundo**”. É interessante observar que o discurso irônico produzido na enunciação tem um efeito polifônico, pois o enunciador irônico ri da sua própria enunciação como meio de satirizar o preconceito direcionado às pessoas com deficiência visual.

(25) Eu sempre tive a sensação de que as pessoas acham que o cego vive no **universo paralelo** como se fosse um **outro mundo**, {né?} ((risos)) **Eu**

sempre lembro do Sítio do Pica-Pau Amarelo, mas é como se fosse um mundo fora, o mundo que máximo só tangencia o mundo dos videntes. Aí, às vezes, a sensação que eu sempre tive era isso. Aí eu sempre sentia que a minha deficiência criava uma redoma em torno de mim. Às vezes eu até me utilizava dela pra me proteger. Então eu ficava um pouco frustrado por causa disso, por causa do distanciamento das pessoas, da forma superficial de relacionamento, mas às vezes eu também gostava quando isso me dá mais segurança, me dá mais proteção. Tem a minha convivência com os videntes, tem a minha convivência com cegos. Em parte, eu já tenho uma natureza reservada. Então as pessoas têm um pouco de dificuldade de se aproximar de mim. Eu às vezes deveria dar espaço, {né}, pras pessoas se aproximarem. (Entrevistado 3, 33 anos, linhas 1027 a 1038).

Podemos identificar, ainda, o recurso à metáfora em “**Eu sempre lembro do Sítio do Pica-Pau Amarelo**” como efeito de ficcionalização e construção do sentido de que o mundo em que a pessoa com deficiência visual parece fazer parte é um mundo fantástico que, de certa forma, não pode ser o mesmo mundo das outras pessoas. Por isso, parece-nos que o efeito ficcional é empregado para fortalecer a crítica ao preconceito e exclusão social contra a pessoa com deficiência visual. Em decorrência da contestação ao preconceito, notamos a projeção do *ethos* da pessoa consciente dos seus direitos sociais e a construção de uma identidade irônico-ativista.

O mesmo efeito de ficcionalização pode ser observado no excerto (26), conforme verificamos a seguir, quando a enunciadora projeta para si uma imagem semelhante à personagem infantil Branca de Neve. Ao se comparar à personagem, a enunciadora destaca uma espécie de descrença que as pessoas da própria família da pessoa com deficiência visual têm em relação a ela no que diz respeito à capacidade de executar tarefas domésticas, revelando, assim, uma espécie de preconceito oculto. O efeito de ficção cria dois mundos, um fantástico que é habitado pelas pessoas com deficiência visual e outro que abarca as demais pessoas. Essa dualidade criada demarca, claramente, o processo de exclusão e preconceito vivenciado pela pessoa com deficiência visual. Assim sendo, parece-nos que a enunciadora, implicitamente, encena uma voz contra a discriminação e o preconceito.

(26) A família, como eu já te falei, sempre foi muito tranquilo, **normalmente**, {né?} Nunca me trataram assim **com diferenças**, por eu ter esta deficiência. Tem uma coisa que eu falo, hoje, que foi um **esforço meu** mesmo que eu consegui. Até então, antes de eu ficar adulta, eu muito novinha ainda quinze, quatorze anos, assim, eu, hoje, sei fazer tudo dentro de casa, mas eu tenho na minha cabeça, que é o que eles me mostraram um bom tempo, que se eu tivesse dependendo deles pra deixar fazer alguma coisa dentro de casa, a lida de casa mesmo, a tarefa de casa eu, hoje, não sabia fazer um café. Quando todo mundo saía de casa, eu **inventava de fazer** as coisas, **por minha conta** mesmo. Aí eles chegavam e ficavam assustados

“quem fez aquilo?”, parecendo a **Branca de Neve** quando chegou em casa tava os anãozinhos ali assustados. **Branca de Neve** quando chegou em casa e viu os anãozinhos, não, os anãozinhos quando chegaram em casa viram a **Branca de Neve** dormindo e se assustaram. Aí eles assustavam também quando chegavam “**quem fez o arroz, quem lavou as vasilha**”? Parecia que não tinha ninguém dentro de casa, e eu {tava} lá. **Eu tinha lavado as vasilhas, tinha feito um arroz, alguma coisa que estava no meu alcance, eu ia fazendo**. Aí, quando eles viram que era eu, eles foram descobrindo que eu **estava fazendo**, que eu **estava conseguindo**, não por eles ensinar, por eles me incentivar. Isso aí eles nunca me incentivaram. Aí, depois que eles viram que eu {tava} **mexendo**, começaram a me ensinar a fazer as coisas, mas eu acho que se partisse deles, dependesse de iniciar dela, da família, eu, hoje, não sabia fazer nada. E eu lido normal dentro de casa, **sei fazer** de tudo. Cozinho, lavo, sei varrer casa, faço tudo. (Participante 1, 50 anos, linhas 64 a 84).

Inicialmente, é interessante observar que a crítica em relação ao preconceito no ambiente familiar é suavizada na enunciação. Notamos nos dizeres “**A família, como eu já te falei, sempre foi muito tranquilo, normalmente, né?**” e “**Nunca me trataram assim com diferenças, por eu ter esta deficiência**”, que introduz a enunciação, uma fala inicial que contradiz o sentido construído de crítica ao preconceito na enunciação. É exatamente esta contradição que nos permite entender o julgamento implícito que a enunciação parece construir contra o preconceito inerente à pessoa com deficiência visual no espaço familiar.

Além disso, a enunciadora resgata a fala de outrem em “**quem fez o arroz, quem lavou as vasilha?**” e descreve a sequência de ações que qualificam a pessoa com deficiência visual em “**Eu tinha lavado as vasilhas, tinha feito um arroz, alguma coisa que estava no meu alcance, eu ia fazendo**” como estratégia para imprimir dramaticidade, possíveis efeitos patêmicos e dinamicidade em seu dizer. O uso de um tom entusiasmado, eufórico, dinâmico e a metáfora que contribui para a ficcionalização da vida sobre a qual se fala são recursos que favorecem a projeção do *ethos* da pessoa consciente dos seus direitos sociais (e que deve sempre reivindicá-los) e da construção identitária de engajamento (ativismo).

Nessa perspectiva, verificamos o emprego da nomeação (família e Branca de Neve) para marcar a família como uma origem social possível do preconceito contra a pessoa com deficiência visual e os elementos patêmicos como instrumentos argumentativos importantes na construção dos sentidos na narrativa analisada.

Em relação à dimensão argumentativa, destacamos, ainda, as falas em “**esforço meu**”, “**inventava de fazer**” e “**por minha conta**” como elementos

indicativos da capacidade inerente à pessoa com deficiência visual de realizar quaisquer atividades domésticas. As mobilizações verbais e o tom eufórico em “estava fazendo”, “estava conseguindo”, “tava mexendo” e “sei fazer”, instituem a sequência de ações que conferem dinamismo à enunciação e, ao mesmo tempo, sinalizam a conquista dos feitos realizados e o dinamismo das atividades domésticas executadas pela pessoa com deficiência visual, proporcionando, assim, a projeção do *ethos* da pessoa com deficiência visual qualificada.

Portanto, em relação à temática do preconceito, observamos a construção dos *ethé* da pessoa com deficiência visual consciente dos seus direitos sociais, de mérito e da pessoa com deficiência visual qualificada, o tom de denúncia, a produção de efeitos de ficção, de efeitos patêmicos e de ironia como recursos argumentativos empregados nas narrativas e, finalmente, as identidades atribuídas ao engajamento (ativismo).

5.2.4 Interdiscurso médico-clínico

As nossas análises demonstram que o discurso médico-clínico atravessa, reiteradamente, os outros discursos introduzidos no interior dos relatos. Dessa maneira, podemos compreender como os discursos circulantes na sociedade, isto é, tudo o que se fala antes, pode contribuir para a construção dos sentidos na enunciação. A partir dessa percepção, visualizamos os *ethé* da pessoa com deficiência visual consciente dos seus direitos sociais (assistência aos desamparados) na fala da enunciadora 1 (E1), da pessoa com deficiência visual consciente dos seus direitos sociais (direito à educação e à liberdade) na fala da enunciadora 2 (E2), da pessoa com deficiência visual consciente dos seus direitos sociais (direito à saúde) e da pessoa qualificada (demonstra apreço pelo trabalho) na fala da enunciadora 4 (E4), da dimensão argumentativa que imprime um tom de denúncia ao negligenciamento aos direitos sociais e, por fim, verificamos as construções identitárias da pessoa com deficiência visual cética nos excertos (27) e (28) e da pessoa com deficiência visual engajada (ativista) e apta ao trabalho no excerto (29). Vejamos a seguir figura sobre a projeção das imagens criadas a partir do interdiscurso médico-clínico:

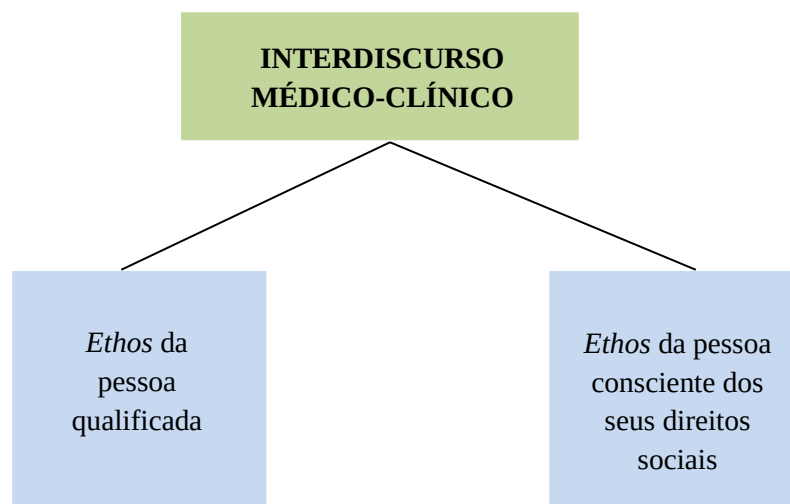


Figura 8 – Projeções de *ethé* no eixo temático do interdiscurso médico-clínico

Fonte: elaborado pelo autor.

A fala no excerto (27), da maneira como percebemos a seguir, demonstra o atravessamento do discurso médico-clínico no discurso da enunciadora e, essa relação interdiscursiva, serve para singularizar a existência do indivíduo e, ao mesmo tempo, vincular o sujeito aos referenciais de grupo. A enunciadora, pela força do interdiscurso, marca o espaço social da pessoa com deficiência visual, indica o seu lugar de pertencimento e sinaliza uma espécie de imaginário comum partilhado pelo grupo acerca da deficiência visual, o que permite a construção de efeitos de sentidos a partir dessa concepção coletiva. Isto é, o imaginário social da ciência limitada em relação à deficiência visual e a situação de acolhimento da pessoa com deficiência visual pela figura paterna (meio familiar) são os indicadores sociais que o grupo das pessoas com deficiência visual parece ter sobre o comprometimento da visão e que são constitutivos de sentidos na enunciação.

Por meio do interdiscurso, a enunciadora fala sobre a limitação científica da Medicina para diagnosticar precisamente as causas da deficiência visual e para oferecer um tratamento eficaz na atenuação ou reversão do problema, o que remonta ao pensamento coletivo de questionamento sobre os avanços científicos no tratamento dos acometimentos visuais, conforme podemos perceber em “**Eu fiz vários tratamentos quando era criança**”, “**nenhum médico diagnosticaram o que era não**”, “**Fiz tratamento em Montes Claros também, mas um diagnóstico mesmo, um médico nunca tinha me dado não**”, “Falava que era um caso raro e que **a Medicina não**

tinha ainda uma solução pra isso, como até hoje não tem, né?”, “O São Geraldo, na semana passada, me falou que a Medicina ainda não tem uma evolução pra isso” e “Nesse diagnóstico, igual essa médica, na semana passada, me passou, é uma coisa muita rasa, que ela deu varias possibilidades”.

Por outro lado, verificamos, ainda, a encenação de um lugar social que marca a relação afetiva entre a pessoa com deficiência visual e a figura paterna. O cuidado paterno, em oposição ao cuidado médico-científico ineficiente, é construído positivamente na enunciação e projeta o meio familiar, representado pelos cuidados do pai, como espaço social de acolhimento, de carinho e de ternura, conforme notamos nas falas: “meu pai me fez muito tratamento” e “Sempre que meu pai ficava sabendo de um médico que tinha, assim, aqui em Belo Horizonte ele me trazia.”

O modo descritivo, por meio dos recursos da localização (Milton Rocha, Etelvino Coelho, São Geraldo) e da nomeação (pai), é utilizado para indicar a natureza social do discurso. A localização utilizada em “Milton Rocha”, “Etelvino Coelho” e “São Geraldo” indicam os referenciais institucionais dos quais a enunciativa se apóia para formular críticas contra a ineficácia do sistema médico-científico em relação à deficiência visual. Isto é, são essas instituições médicas que, ao serem localizadas na enunciação, servem de referência espacial para que o enunciador possa orientar o seu discurso de contestação contra a ineficiência médica no atendimento às pessoas com deficiência visual. O uso do substantivo “pai”, por sua vez, deixa transparecer pistas de uma referência social sobre a paternidade, que valorada positivamente, também compõe a fala da enunciativa.

(27) Eu fiz vários tratamentos quando era criança, meu pai era vivo, muito mesmo, mas nenhum médico diagnosticaram o que era não. Comecei no Milton Rocha, meu pai me fez muito tratamento, eu vim lá do interior pra cá. Quando criança, a gente vinha até de trem ainda, {né}, trem de ferro. Tinha ainda de lá da minha cidade para cá ainda existia essa viagem de trem. Comecei no Milton Rocha, depois, tem uma clínica aqui que se chama Etelvino Coelho eu fiz também. Sempre que meu pai ficava sabendo de um médico que tinha, assim, aqui em Belo Horizonte ele me trazia. Fiz tratamento em Montes Claros também, mas um diagnóstico mesmo, um médico nunca tinha me dado não, o que seria. Falava que era um caso raro e que a Medicina não tinha ainda uma solução pra isso, como até hoje não tem, {né?} O São Geraldo, na semana passada, me falou que a Medicina ainda não tem uma evolução pra isso. Nesse diagnóstico, igual essa médica, na semana passada, me passou, é uma coisa muita rasa, que ela deu varias possibilidades. Ela não falou “É disso”, {né?} Ela falou “Pode ser do nascimento, pode ser que você adquiriu no ventre da sua algo que já foi dito anteriormente e em outro momento, como mãe, pode ser um trauma”. De certa forma, não diagnosticou também. Bom, diagnosticou pelo seguinte, ela falou que o nervo ótico é amarelado,{

né}, mas a causa mesmo ela não falou o que pode ser. (Participante 1, 50 anos, linhas 405 a 421).

Assim, a enunciadora projeta o *ethos* da pessoa com deficiência visual consciente dos seus direitos sociais (assistência aos desamparados), imprime ao seu dizer um tom de queixa em referência aos avanços científicos ineficientes sobre a deficiência visual e, por fim, a identidade da pessoa com deficiência visual cética no que diz respeito à qualidade do atendimento médico referente ao comprometimento da visão.

No fragmento (28), conforme podemos perceber abaixo, também encontramos o discurso médico-clínico, em interdiscursividade com o discurso produzido na enunciação, que parece constituir uma estratégia para construir a imagem do sujeito que, simultaneamente, permitiu-nos localizar índices de pertencimento. Em síntese, pela relação interdiscursiva, notamos o discurso médico-clínico e as marcas de subjetividade do sujeito em nossas análises e, a partir delas, identificamos as referências de grupo sobre a deficiência visual. Através da relação interdiscursiva, a enunciadora descreve detalhes sobre a possível origem do dano à visão e constrói um posicionamento neutro, pois não fala diretamente sobre progresso ou retrocesso da ciência no que diz respeito aos tratamentos sobre a perda da visão, conforme notamos em **“(...) eu nasci com retinose pigmentar, com o nervo óptico atrofiado e nasci enxergando 30% de quem tem uma visão normal e não depende de óculos de grau”. “Só que a retinose pigmentar, à medida que a criança vai crescendo e desenvolvendo, a visão vai diminuindo e pode zerar ou pode estabilizar e, naquilo que estabilizar, a pessoa fica enxergando pelo resto da vida”, e “Eu fui descobrir realmente que eu tenho retinose pigmentar quando tava com 16 anos, que foi no Instituto São Rafael”**.

A produção de efeitos de neutralidade pela enunciadora parece não afastar a ideia, circulante no imaginário coletivo, sobre a incapacidade de a ciência explicar os problemas da deficiência visual, o que demonstra, mesmo que de maneira sutil, o lugar social de fala marcado pela descrença relativa na ciência.

Podemos compreender uma estratégia argumentativa minuciosamente articulada, pois é possível perceber que a fala é direcionada, inicialmente, para a questão médico-clínica da deficiência visual, mas, na verdade, busca fazer uma crítica à figura paterna, já que o pai não permite que a filha estude por uma questão de protecionismo e

negação à sua autonomia. É interessante perceber que a estratégia da fala direcionada à questão médica, como maneira inicial de intenção argumentativa, é utilizada de forma similar nos excertos (27) e (28), no entanto, os propósitos persuasivos são diferentes. No excerto (27), a figura paterna é projetada positivamente, mas no excerto (28) a paternidade é predicada negativamente, conforme notamos em “**E não foi fácil, porque eu tinha vontade de estudar, só que, assim, meu pai não concordava, né, de eu estudar, porque, naquela época, né, ele falava “vai estudar pra aprender a escrever carta para namorado”. Ele não queria**”. O uso do discurso relatado imprime à enunciação um tom emocional, assim, a encenação da voz de outrem permite a construção de um efeito de patemização ao dizer e busca sensibilizar o leitor/ouvinte a aderir à ideia de que a relação entre pai e filha pode ser prejudicial ao desenvolvimento da subjetividade, já que não se permite que a pessoa com deficiência visual tenha relações afetivas (namorado).

Os elementos de nomeação (*tia, mãe, e pai*) e de localização (*Belo Horizonte, Instituto São Rafael*), do modo descritivo, são utilizados para demarcar os referenciais sociais de onde o sujeito comunicante produz o seu dizer. Quando a enunciadora utiliza os substantivos “tia” e “mãe”, por exemplo, referenciam-se os familiares que viabilizaram o tratamento na cidade de Belo Horizonte. Os familiares recebem uma valoração positiva, pois a enunciadora parece evidenciar o esforço que eles realizam para assegurar o tratamento da pessoa com deficiência visual assistida, pois é revelada a distância de deslocamento da cidade de Casa Grande, região rural, até a cidade de Belo Horizonte. O reforço à valoração positiva dos familiares é enfatizado pelo recurso de localização “Belo Horizonte”, pois a distância delimitada entre a capital e o interior sinaliza o longo percurso que é necessário fazer para assegurar o tratamento da pessoa com deficiência visual representada na enunciação.

Além disso, a localização do “Instituto São Rafael” e “16 anos” marca o referencial espaço-temporal sobre o lugar e o período do diagnóstico definitivo tardio da causa do comprometimento da visão. A enunciadora parece sugerir que o diagnóstico somente aos 16 anos de idade demonstra uma espécie de incapacidade da ciência em garantir metodologias médicas eficazes no atendimento às pessoas com deficiência visual.

(28) (...) eu sou deficiente visual de nascença, {né}, que **eu nasci com retinose pigmentar, com o nervo óptico atrofiado e nasci enxergando**

30% de quem tem uma visão normal e não depende de óculos de grau. Só que a retinose pigmentar, à medida que a criança vai crescendo e desenvolvendo, a visão vai diminuindo e pode zerar ou pode estabilizar e, naquilo que estabilizar, a pessoa fica enxergando pelo resto da vida. Eu não sou totalmente cega, eu enxergo vultos. Aos seis anos de idade, a minha tia, que é irmã da minha mãe e mora aqui em Belo Horizonte, ela me buscou lá na roça, {né}, que eu sou de Casa Grande, Zona da Mata, de Minas Gerais. E todo mês ela me trazia aqui em Belo Horizonte pra fazer tratamento de vista que, até então, ela morava em Conselheiro Lafaiete. Eu fui descobrir realmente que eu tenho retinose pigmentar quando tava com 16 anos, que foi no Instituto São Rafael que eles pediram um relatório, daí, nesse relatório, eu tive que fazer um exame de vista e descobriram que é retinose pigmentar. Aí eu parei de usar óculos de grau, porque não pode. Nem óculos de sol eu não posso usar, devido a uma química que tem no óculos de sol e que faz mal pras vistas. A minha infância foi assim. Dos seis ao sete anos morando com a minha tia. Até os seis anos morando com a minha família. E não foi fácil, porque eu tinha vontade de estudar, só que, assim, meu pai não concordava, {né}, de eu estudar, porque, naquela época, {né}, ele falava “vai estudar pra aprender a escrever carta para namorado”. Ele não queria. (Participante 2, 57 anos, linhas 444 a 463).

Por fim, após a análise do excerto acima, verificamos a emergência do *ethos* da pessoa com deficiência visual consciente dos seus direitos sociais (direito à educação e à liberdade) a partir de uma argumentação calcada no tom de denúncia que, por fim, constrói a identidade da pessoa com deficiência visual cética em relação às ciências médicas.

A partir da interdiscursividade médico-clínica identificada de maneira recorrente nos relatos, mais uma vez, conforme notamos, no excerto (29), a seguir, a fala da enunciativa surge de forma sobredeterminada, pois existe outra fala anterior, o discurso médico que sustenta todo um dizer sobre a deficiência visual. A relação interdiscursiva, neste fragmento, possibilitou-nos identificar traços de subjetividade e marcas de sociabilidade bastante significativas. A pessoa com deficiência visual participante fala das suas experiências de vida, das suas lembranças e das suas memórias, mas evoca o interdiscurso, por meio do discurso médico-clínico que penetra o seu dizer, para deixar escapar, de maneira consciente ou não, índices da sua individualidade que nos leva, ainda, a reconhecer as características do grupo das pessoas com deficiência visual.

Na enunciação, notamos o discurso médico-clínico quando a enunciativa revela os índices “Doutor”, “Gardenal” e “Santa Casa” como marcadores que remetem ao universo médico. A enunciativa chama atenção para o aspecto técnico do processo de acometimento da visão, mas deixa algumas pistas da individualidade do sujeito, como apreço ao trabalho quando destacamos a fala “you trabalhar”. Além

disso, é possível notar a marcação do ambiente familiar como lugar de acolhimento quando a enunciativa se refere à figura da irmã como a pessoa que divide o seu lar com a irmã que tem a visão comprometida, conforme percebemos em **“Aí eu vim para Santa Casa um mês e oito dias desacordada sem saber onde estava. Aí, quando eu voltei, assim, aí a enfermeira veio, eu pensei que estava na casa da minha irmã”**. A enunciação constrói o sujeito apto e destinado ao trabalho que tem a retomada das atividades profissionais com certa prioridade. A família, meio de socialização colocado em evidência na enunciação, demonstra o lugar de pertencimento, de acolhimento e de fraternidade.

Em relação ao aspecto médico, verificamos um tom de denúncia e ênfase às experiências traumáticas referente aos procedimentos praticados de maneira errônea que podem ter provocado a perda da visão, conforme percebemos em **“Aí ele foi e falou que eu tive intoxicação com Gardenal e, na preocupação de salvar a minha vida, eles esqueceram de fazer massagem nos meus olhos, porque deu bibolha dentro dos olhos”**. Da mesma maneira como identificamos nos excertos (27) e (28), vimos, no trecho abaixo, um questionamento sobre a eficiência médica no atendimento das pessoas em ambientes hospitalares, os danos possíveis do aparelho visual em casos de assistência inadequada e uma fala que enfatiza a relação traumática entre a ciência e a pessoa com deficiência visual, o que nos deixa perceber certa incredulidade na Medicina existente no imaginário do grupo das pessoas com deficiência visual.

Os recursos de nomeação **“Doutor”** e **“Gardenal”**, de localização **“Santa Casa”** e de nomeação **“tia”**, do modo de organização descritivo, indicam posições contraditórias na enunciação. Os elementos de nomeação **“Doutor”** e **“Gardenal”** e de localização **“Santa Casa”** promovem a inserção do referencial médico-clínico no dizer da enunciativa. Esses elementos de nomeação e de localização descritos são interligados, antagonicamente, ao dispositivo de nomeação **“tia”**, pois aqueles indicam as circunstâncias clínicas como uma experiência inconveniente, negativa e traumática e, por outro lado, a última nomeação, que marca a vivência familiar afetiva, sinaliza o alento e o reconforto. A relação de assimetria criada pelos institutos de nomeação está em consonância com a estratégia argumentativa elaborada, pois a dimensão médica é, inicialmente, colocada no centro do dizer, por meio da projeção do *ethos* da pessoa com deficiência visual consciente dos seus direitos sociais (direito à saúde), mas também produz efeitos de sentidos que direcionam o leitor/ouvinte a incorporar o *ethos* da

pessoa qualificada (demonstra apreço pelo trabalho). Assim, os dispositivos da nomeação e a dinâmica argumentativa são instituídos para construir os *ethé* de maneira híbrida na enunciação, constituindo, assim, as identidades da pessoa com deficiência visual engajada (ativista) e apta ao trabalho.

(29) Aí veio que eu desmaiei uma vez, aí o **Doutor foi e passou Gardenal e ele falou que eu tinha que tomar {pro} resto da vida**. Aí eu comecei a tomar e com duas semana eu fiquei entre a vida e a morte, porque eu intoxiquei com Gardenal. Aí foi bibolhas d'água da cabeça aos pés. **Aí eu vim para Santa Casa um mês e oito dias desacordada sem saber onde estava. Aí, quando eu voltei, assim, aí a enfermeira veio, eu pensei que estava na casa da minha irmã**. Aí eu pensei "**you trabalhar**", porque, para mim, era, assim, hoje é de sexta {pra} sábado, mas já tinha um mês e oito dias que eu estava em coma. Aí, quando eu saí do coma, aí a enfermeira veio, conversou comigo, me explicou, aí eu fui tentar ver, aí falei com ela "Eu não {tô} conseguindo ver". {Tava} muito, assim, esquisito, o meu olho. Aí ela foi e falou "Oh, se você fica calma, o médico {tá} quase chegando, ele vai conversar com você". Aí eu falei "O que aconteceu?". Aí ela falou "oh, fica calma!" Aí o médico chegou, conversou comigo e falou "eu não quero te dar calmante, eu quero conversar com você sobre o que aconteceu sem você ficar meia sonolenta. "Eu quero você, assim, normal. Se você me prometer que não vai ficar nervosa?" Aí eu falei "{Tá} bom, Doutor! Eu vou fazer de tudo para mim não ficar nervosa". **Aí ele foi e falou que eu tive intoxicação com Gardenal e, na preocupação de salvar a minha vida, eles esqueceram de fazer massagem nos meus olhos, porque deu bibolha dentro dos olhos**. Aí ele disse "Isso aí não precisa ficar triste, tem muito deficiente, vai ter que ter um tempo para você acostumar, aceitar, porque você enxergava, via tudo, agora você não vai ver. A vez tem jeito". (Participante 4, 46 anos, linhas 1475 a 1497).

O relato das experiências traumáticas também pode ser verificado nesse excerto, pois a enunciadora descreve, inicialmente, o tratamento médico na prevenção de crises convulsivas por meio do medicamento Gardenal, posteriormente, em decorrência dos efeitos colaterais do uso contínuo de tal medicamento, referencia-se as complicações que resultaram na perda da visão. A encenação do discurso de outrem parece uma estratégia de sensibilização do leitor/ouvinte para a gravidade do problema relatado, já que existe uma emotividade presente na enunciação. Assim, todo esse histórico médico construído na enunciação sinaliza as experiências traumáticas vivenciadas.

Portanto, em relação ao interdiscurso médico-clínico identificado de maneira recorrente nos relatos, verificamos os *ethé* da pessoa com deficiência visual consciente dos seus direitos sociais e da pessoa com deficiência visual qualificada, o tom de denúncia no que diz respeito aos aspectos argumentativos e as formações identitárias da pessoa com deficiência visual engajada (ativista), da pessoa com deficiência visual

cética em relação aos avanços científicos e da pessoa com deficiência visual apta ao trabalho.

5.2.5 *Ethos* da pessoa hábil tecnologicamente

As nossas análises possibilitaram-nos identificar a emergência do *ethos* da pessoa hábil tecnologicamente em alguns relatos e, em determinados momentos, encontramos projeções construídas também de maneira híbrida. As projeções multifacetadas de si se estabelecem por meio de um processo argumentativo bem articulado nos relatos. O enunciador constrói uma determinada imagem e, depois, faz outra projeção com intuito de cumprir a finalidade argumentativa delimitada em seu projeto de fala.

A partir dessas noções, verificamos os *ethé* da pessoa com deficiência visual hábil tecnologicamente e da pessoa com deficiência visual consciente dos seus direitos sociais na fala da enunciativa 1 (E1) e da pessoa com deficiência visual hábil tecnologicamente e da pessoa com deficiência visual qualificada na fala do enunciador 3 (E3), os recursos argumentativos caucionados na representação coletiva das pessoas com deficiência visual e no tom da emotividade e a reconfiguração identitária da pessoa com deficiência visual engajada (ativista) e que domina as novas ferramentas tecnológicas. Vejamos abaixo a projeção dos *ethé* projetados:

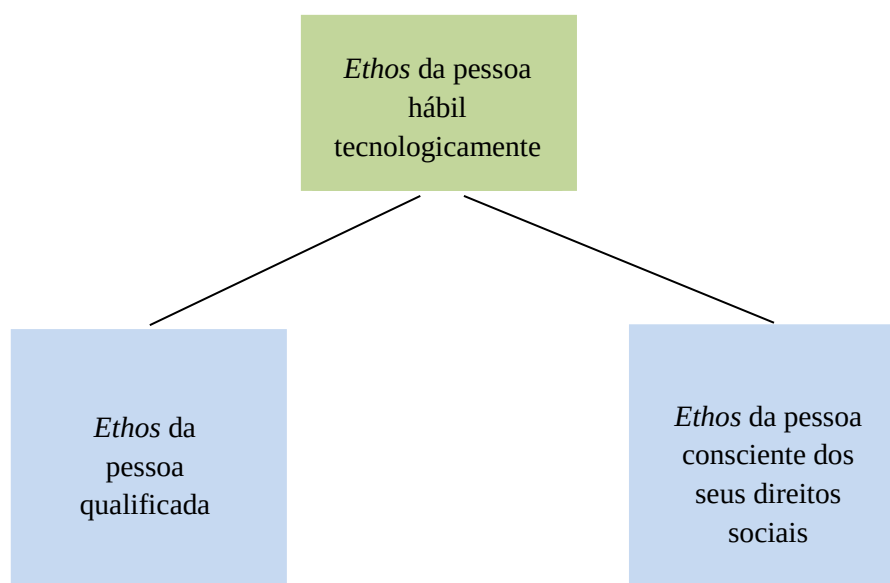


Figura 9 – Projeções híbridas de *ethé*

Fonte: elaborado pelo autor.

Inicialmente, no fragmento (30), como verificamos a seguir, notamos o momento em que a enunciadora projeta o *ethos* da pessoa consciente dos seus direitos sociais, especialmente por meio dos seguintes dizeres: “**Buscar os direitos**”, “**o direito tá no papel**”, “**direitos desconhecidos**” e “**buscar os estatutos**”.

O *ethos* da pessoa consciente dos seus direitos sociais é produzido por meio de um chamamento coletivo feito pela enunciadora e, esta voz que convoca a participação de todos, tem um tom eufórico que imprime certo dinamismo ao desenvolvimento das ações descritas na enunciação, conforme percebemos em “**pesquisar mais**”, “**não calar**” e “**buscar os direitos**”. A enunciadora, pelo tom empregado em sua enunciação, parece desejar mobilizar e criar uma consciência ativista nas pessoas com deficiência visual na defesa dos seus direitos sociais.

O emprego de “**A gente**” desloca o sentido de uma concepção individual para uma noção de representação coletiva, pois permite a compreensão de uma espécie de convocação pública de todas as pessoas com deficiência visual para se fazerem representar. A enunciadora projeta essa imagem da pessoa com deficiência visual consciente dos seus direitos sociais e hábil tecnologicamente de maneira compartilhada a todos os indivíduos imersos no mesmo contexto social. A imagem de si se reflete na imagem de todos.

A enunciação apresenta a imagem da pessoa com deficiência visual como sendo aquela que deve buscar, incessantemente, informar-se sobre os direitos existentes. Além disso, por meio de uma construção de *ethé* híbridos, observamos a projeção do *ethos* da pessoa hábil tecnologicamente no momento em que a enunciadora afirma que a pessoa com deficiência visual deve buscar todas as informações possíveis sobre os seus direitos, inclusive, por meio da internet, conforme verificamos em “**Acho que é isso, a gente deve realmente buscar através da pesquisa, na internet mesmo, na internet mesmo e assim que tiver alguma palestra, alguma coisa de uma autoridade, de algum órgão**”. Ao dizer que a pessoa com deficiência visual precisa utilizar dos meios tecnológicos disponíveis na atualidade, ela atribui a si a imagem da pessoa hábil tecnologicamente. Assim, no excerto (30), temos a reconstrução identitária da pessoa com deficiência visual como um sujeito engajado (ativista) e que domina as novas ferramentas tecnológicas.

(30) Eu acho assim **pesquisar mais, não calar** diante das dificuldades, **não calar**, assim, uma reclamação com coerência, {né?} **Buscar os direitos**, porque às vezes **o direito {ta} no papel**, mas não tá no seu conhecimento. A humanidade em si tem muita força, ela tem força, ela tem **direitos desconhecidos**. Se realmente **a gente** começar mesmo **buscar os estatutos**, ler, pesquisar, ir nas palestras {pra} {tá} a par do que {tá} acontecendo, isso já ajuda bastante. Às vezes você é convidado para alguma palestra que vai ter com autoridades em busca de recursos {pra} nós, **a gente** não vai, {né?} Vai aquele {“gato pingado”} ali. Então isso não é o caminho. **Acho que é isso, a gente deve realmente buscar através da pesquisa, na internet mesmo, na internet mesmo e assim que tiver alguma palestra, alguma coisa de uma autoridade, de algum órgão**. Não se pode falar que **a gente** não fica sabendo, **a gente** fica sabendo sim, porque é publicado. E participar mesmo. Buscar os recursos, argumentar, perguntar. (Participante 1, 50 anos, linhas 214 a 225).

No excerto (31), conforme descrevemos abaixo, identificamos a projeção do *ethos* da pessoa com deficiência visual hábil tecnologicamente, pois o enunciador constrói a imagem da pessoa com deficiência visual que é capaz de utilizar o computador, usar recursos tecnológicos atuais e realizar as suas atividades profissionais através do computador, conforme percebemos em “**uso computador**”, “**programa de voz**”, “**faço 90% do meu trabalho**”, “**respondendo a e-mail**” e “**responder a e-mails**”.

A imagem da pessoa com deficiência visual, que domina as novas tecnologias, tem uma conexão com a projeção da imagem da pessoa com deficiência visual qualificada. De acordo com as falas “**eu era capaz**” e “**eu podia fazer**”, notamos a ênfase na capacidade que a pessoa com deficiência visual tem de realizar atividades

exercidas por meio de tecnologias contemporâneas, emergindo, assim, na enunciação, o *ethos* da pessoa com deficiência visual qualificada.

A imagem da pessoa capacitada, que complementa a imagem da pessoa que domina os novos recursos tecnológicos, é projetada na enunciação quando o enunciador traz para si autoridade no exercício das atividades profissionais ao dizer que **“tem 11 anos que eu trabalho no mesmo setor”**. Além disso, verificamos um tom argumentativo pautado pela emotividade em **“Poxa, eu não vou colocar qualquer coisa no e-mail de forma irresponsável. Se eu tiver alguma dúvida, alguma dificuldade, eu vou indagar, eu vou procurar saber a informação”**. O enunciador busca sensibilizar o leitor/ouvinte a aderir ao seu posicionamento sobre a capacidade que a pessoa com deficiência visual tem de exercer atividades profissionais que exigem, inclusive, o domínio de ferramentas tecnológicas atuais.

Desta maneira, no excerto (31), o enunciador sinaliza o processo de reconfiguração identitária da pessoa com deficiência visual como sendo aquela que domina as novas ferramentas tecnológicas e que é apta ao trabalho.

(31) No meu trabalho eu uso computador o tempo todo com programa de voz e, é graças a ele, que eu faço 90% do meu trabalho. Então eu vou aprofundar um pouco no meu trabalho, nas dificuldades que eu tive lá. Por exemplo, uma delas é que outros deficientes que eu conheço também tiveram, é essa questão do que é possível fazer, o que é que nós teremos segurança de deixar de fazer. Respondendo a e-mail, por exemplo, o meu coordenador, no início, tinha muita dificuldade, tinha uma insegurança em relação a me deixar responder a e-mails, {né}. E eu não entendia isso. Eu pensava **“Poxa, eu não vou colocar qualquer coisa no e-mail de forma irresponsável. Se eu tiver alguma dúvida, alguma dificuldade, eu vou indagar, eu vou procurar saber a informação”**. Aí, com o tempo, isso foi mudando. Então, tem 11 anos que eu trabalho no mesmo setor. Mais ou menos com dois ou 3 anos, um amigo de trabalho substituiu o coordenador. E aí ele pediu que eu respondesse aos e-mails pra ele e depois ele falou “Como coordenador, ele tinha gostado, que eu era capaz, que eu podia fazer”. Aí, com isso, o meu coordenador sentiu segurança de permitir que eu respondesse aos e-mails. Aí, no começo, eu lia ia pra ele as respostas minhas antes de enviar. Aí, depois, ele adquiriu segurança a ponto de hoje já não mais ser necessária a leitura. Muitas vezes eu respondo, já envio, ele imprime, arquiva sem reler. (Entrevistado 3, 33 anos, linhas 1157 a 1177).

Em relação às projeções dos *ethé* da pessoa com deficiência visual hábil tecnologicamente, verificamos construções híbridas que também nos possibilitam apreender o *ethos* da pessoa consciente dos seus direitos sociais no fragmento (30) e o *ethos* da pessoa com deficiência visual qualificada no excerto (31). O ponto de vista argumentativo está centrado na emotividade e no deslizamento do indivíduo para o coletivo e, por fim, as reconstituições identitárias da pessoa com deficiência visual são

edificadas como sujeitos que conhecem os recursos tecnológicos atuais, que é apto ao trabalho e que é engajado na defesa dos direitos sociais.

Portanto, o último capítulo da dissertação permite entender a relação intrínseca entre *ethos* e identidade, a importância da dimensão argumentativa na sustentação do dizer e a projeção das imagens de si na busca de uma reconfiguração positiva da imagem da pessoa com deficiência visual construída, muitas vezes, de maneira negativa e desqualificada.

CONCLUSÃO

Ao finalizarmos a escrita da nossa dissertação, cuja proposta reside na análise das imagens de si e das reconfigurações identitárias em narrativas de vida da pessoa com deficiência visual, esperamos ter cumprido satisfatoriamente nossos objetivos de análise a partir do uso dos seguintes procedimentos: a identificação dos elementos do modo descritivo nos relatos; a identificação dos índices de subjetividade e pertencimento existentes; os usos argumentativos utilizados nas narrativas; a verificação da projeção de *ethé* constituídos nas enunciações e as identidades construídas dos sujeitos.

Para tanto, percorremos alguns conceitos fundamentais para o alcance desses resultados. Apresentamos alguns conceitos relacionados ao contexto histórico, cultural e jurídico da deficiência visual, aos dispositivos teórico-metodológicos (etnossociologia, história oral e Teoria Semiolinguística) e aos preceitos da narrativa de vida. Além disso, abordamos, também, a noção de *espaço biográfico* para sinalizar a contemporaneidade da nossa investigação, já que a exteriorização da intimidade tornou-se um fenômeno recorrente na atualidade.

Do ponto de vista evolutivo dos métodos abordados, é importante recordar o nosso percurso conceitual pelas concepções do método biográfico, da história de vida, da história oral e das narrativas de vida para sinalizar ao leitor ou leitora os desdobramentos teóricos construídos historicamente sobre a revelação das experiências íntimas.

Em relação à dimensão sócio-histórica da deficiência visual, realizamos uma discussão conceitual a partir dos marcadores temporais da Idade Clássica, da Idade Média, da Era Moderna e da Pós-Modernidade. No aspecto normativo buscamos discutir as principais noções inerentes às diretrizes legais sobre a deficiência visual.

Como percebemos, historicamente, as pessoas com deficiência visual foram instituídas por meio de representações negativas como, por exemplo, atribuição à sua identidade social como pessoa incapaz, profissionalmente desqualificada e inapta ao trabalho. Esses estereótipos negativos atribuídos à pessoa com deficiência visual são utilizados pelos sujeitos enunciadoreis, conforme notamos nos relatos, como referenciais para a produção de um discurso de reconstrução dessa identidade social depreciada.

É importante destacar que a substituição da expressão “pessoa portadora de deficiência” por “pessoa com deficiência”, expressão, aliás, muito empregada em nosso texto, é proposta na *Constituição da República* vigente e serve como conceito nuclear no desenvolvimento da nossa escrita. A inserção da palavra “pessoa” busca instituir um sentido humanizado ao rol de deficiências. Ao introduzirmos essa concepção no trabalho, chamamos atenção para o fato de que não devemos fazer alusão à deficiência como uma doença ou patologia grave, mas devemos nos ater à pessoa que tem alguma dificuldade proveniente de uma deficiência, em nosso caso, a visual. Não é a deficiência que vem antes do indivíduo, é o indivíduo que vem antes da deficiência. Por isso, essa noção definida pela legislação brasileira serviu de base para todo o processo de construção textual.

Além disso, as reflexões sobre as terminologias inerentes ao universo da deficiência visual também nos auxiliaram na interpretação do interdiscurso médico-clínico nas análises, pois deixou em evidência a relação entre o contexto clínico (social) e a produção do discurso da pessoa com deficiência visual.

Em relação ao arcabouço teórico-metodológico, abordamos os conceitos inerentes à etnossociologia de Bertaux (1997) e os procedimentos em história oral de Meihy e Holanda (2007), que sustentam as nossas atividades de campo, tais como seleção, coleta e tratamento dos dados. Como esses dois teóricos são provenientes da sociologia e da história e a nossa pesquisa se concentra nos estudos da linguagem, também discutimos o conceito de interdisciplinaridade entre as três áreas científicas a partir de Machado (2015a).

A partir dos trabalhos produzidos na Escola de Chicago, Bertaux (1997) desenvolve a metodologia denominada *récit de vie* sob o viés da etnossociologia. A metodologia, segundo Carvalho (2016), fundamenta-se pela interação face a face do entrevistador e da pessoa participante, sendo que o participante da pesquisa é incitado a narrar as suas experiências de vida a partir de um quadro delimitado pelo pesquisador.

Bertaux (1997) torna-se um referencial para nós, pois a nossa pesquisa é ancorada nos trabalhos desenvolvidos pela pesquisadora brasileira Ida Lúcia Machado, que insere o método do pesquisador francês à Análise do Discurso, levando, então, a incorporação da narrativa de vida no eixo dos estudos do discurso. Para fim de distinção conceitual, o termo *récit de vie* refere-se à metodologia de Bertaux (1997) e a terminologia narrativa de vida diz respeito especificamente à integração do gênero na

Análise do Discurso, especialmente através dos estudos desenvolvidos pela pesquisadora Ida Lúcia Machado.

Em relação à história oral, Meihy e Holanda (2007) ampliam a noção da expressão “história de vida” ao modificá-la pela expressão “história oral de vida”. A inserção da oralidade às histórias de vida ocorre em decorrência do surgimento de novos dispositivos eletrônicos que possibilitam a coleta de dados de maneira mais significativa. Essa nova perspectiva prestigia o uso das entrevistas nas pesquisas científicas e coloca os conceitos da transcrição, textualização e transcrição, ambos desenvolvidos pelos pesquisadores brasileiros referenciados acima, como noções estruturais destinadas ao tratamento genérico dos dados.

Na Semiolinguística, segundo Charaudeau (2016), o ato de linguagem se constitui por meio de um sujeito falante e de uma encenação do dizer que busca sensibilizar o parceiro envolvido em determinada troca a agir de maneira determinada de acordo com intenção do projeto de fala. Para o pesquisador, o ato de linguagem, que tem uma relação íntima com a subjetividade, permite a encenação da verdade ou a projeção de efeitos de verdade para levar o interlocutor a crer como verdade aquilo que lhe é apresentado. Nesse sentido, tudo o que se projeta sobre o passado de alguém são efeitos de realidade sobre a história contada, que podem coincidir ou não com a realidade vivida.

Em função dessa concepção do ato de linguagem definido pela Semiolinguística, as narrativas de vida, segundo Machado (2014a), podem ser analisadas em decorrência da identificação dos efeitos possíveis projetados nos relatos a partir de um falante que avalia o seu *eu* do passado em um contexto vivencial que não corresponde necessariamente à realidade. Todas as noções apresentadas por Charaudeau (2016) e Machado (2014a) revelam, então, a tensão existente entre a subjetividade e a objetividade, o que podemos compreender nas análises, especificamente no *Capítulo 5*.

A definição de narrativa de vida ou narrativa de si, conforme demonstra Machado (2013b), consiste na inserção da pesquisa sociológica nos estudos do discurso por meio das lembranças do passado em que o sujeito que encena o seu dizer projeta uma imagem reconstituída do *eu* pretérito. Notamos, conforme já mencionado acima, que a narrativa de vida deixa o campo específico da sociologia e passa também a ser investigada pelo viés linguístico-discursivo.

Para validar a nossa escolha pelas narrativas de vida, apresentamos, ainda, a concepção de *espaço biográfico* de Arfuch (2010) como o ambiente de múltiplas manifestações acerca da exteriorização contínua das experiências de vida através das narrativas. Para ela, conversas, perfis, entrevistas, retratos, histórias de vida, *talk show* e *reality show* são exemplos das possibilidades contemporâneas diversas de exposição da intimidade. A noção do *espaço biográfico* ampliou o nosso campo de visão sobre o processo de hibridização entre os gêneros tradicionais e os novos gêneros. Podemos compreender, nesse sentido, os desfechos narrativos existentes nessas várias formas de falar de si.

O modo descritivo, por sua vez, surge em nosso trabalho com intuito de evidenciar a relação existente entre a subjetividade e objetividade aos quais Charaudeau (2016) se refere. O modo descritivo, por meio dos elementos de nomeação, localização e qualificação, são utilizados para sinalizar os referenciais sociais de onde o sujeito comunicante produz a sua fala e indicam os referenciais institucionais nos quais os enunciadores se ancoram para formular julgamentos e posicionamentos.

Em nossas análises, por exemplo, encontramos recursos descritivos que nos permitem compreender: i) a projeção da perseverança e da persistência como características especiais da pessoa com deficiência visual; ii) a referência às figuras materna e paterna a partir de um viés negativo, pois a mãe é projetada como uma pessoa que não teve acesso à educação formal, e o pai, por sua vez, parece não dar importância significativa à educação; iii) a representação negativa do sistema educacional referente ao ensino médio; iv) as marcas da subjetividade através da lembrança positiva em relação ao ensino fundamental; v) a questão do preconceito como algo inerente genericamente à sociedade e a desigualdade existente no processo seletivo de pessoas com deficiência visual a vagas de trabalho; vi) a incapacidade de a ciência explicar os problemas da deficiência visual.

Observam-se os índices de subjetividade e de pertencimento que sinalizam i) o sentimento de valoração positiva da educação no ensino fundamental e o lugar social do sujeito permeado pela representação positiva das primeiras experiências da escrita e da leitura; ii) o ambiente familiar como lugar de acolhimento quando a enunciativa (sujeito da linguagem) se refere à figura da irmã como a pessoa que divide o seu lar com a irmã que tem a visão comprometida e de valoração positiva quando a enunciativa parece evidenciar o esforço dos familiares para garantir tratamento médico à pessoa

com deficiência visual; iii) o ambiente familiar como lugar de restrição à autonomia quando se denuncia a negação ao direito de estudar no momento em que a enunciativa afirma o desligamento da escola por uma decisão unilateral do pai; iv) a representação positiva das primeiras experiências da escrita e da leitura.

As estratégias argumentativas também têm uma representação bastante expressiva em nossas análises. No geral, notamos a entonação enfática utilizada para reforçar o sentido de que a maior parcela dos professores do ensino médio não está apta para a educação especializada; o tom de denúncia contra a exclusão e as desigualdades; tom de surpresa e dramaticidade para evidenciar o mecanismo de exclusão contra as pessoas com deficiência visual; a ênfase à normalidade para indicar a capacidade que a pessoa com deficiência visual tem de brincar como qualquer outra criança; a ênfase nas adversidades para destacar a capacidade de superação da pessoa com deficiência visual; a evidência dos índices de existência, através da revelação das marcas pessoais de caráter da insistência e da tenacidade; as marcas existenciais de dedicação e de empenho diante dos desafios etc.

As projeções dos *ethé*, conforme dissemos antes, têm uma representação bastante plural em nossas análises. Foram projetados os seguintes *ethé*: i) o *ethos* de mulher persistente que não abandona seus projetos; ii) o *ethos* da pessoa consciente da sua limitação visual; iii) o *ethos* da pessoa qualificada que se ancora na capacidade que a criança com deficiência visual tem de brincar igualitariamente com outras crianças; iv) o *ethos* de mérito projetado pela enunciativa a partir do momento em que se evidencia o esforço em relação à superação das adversidades, que se projeta como autodidata ao construir a imagem da pessoa com deficiência visual capaz de fazer as atividades escolares de maneira independente e a partir da fala do enunciador que descreve uma perspectiva de sucesso escolar; v) o *ethos* da pessoa consciente dos seus direitos sociais que, por meio do interdiscurso, reivindica direitos e propõe debates públicos sobre a deficiência visual; vi) o *ethos* da pessoa hábil tecnologicamente, pois projeta uma imagem de sujeito capaz de dominar as novas tecnologias existentes.

De uma maneira geral, todas as projeções de *ethé* elencadas sinalizam o processo de (re)configuração identitária das pessoas com deficiência visual, conforme discutimos reiteradamente no *Capítulo 5*.

Diante de todas essas questões conceituais e teóricas debatidas, o presente trabalho nos abriu uma vasta gama de possibilidades referente aos estudos da

linguagem. Em outra oportunidade, buscaremos constituir novas frentes de investigação e outras possibilidades de *corpora*, contudo, sem deixar o eixo das narrativas de vida, um campo que se revelou surpreendente e cientificamente muito enriquecedor para nós. Acreditamos que as narrativas de vida nos permitem incluir e, ao mesmo tempo, descobrir o outro. Não podemos deixar de mencionar a nossa intenção em produzir um documentário sobre a pessoa com deficiência visual a partir dos relatos que, além de gravados em áudio, também foram armazenados em vídeo.

Além disso, divulgaremos os nossos resultados em eventos científicos nas áreas da Análise do Discurso, das linguagens e em periódicos nacionais com intuito de difundir o nosso trabalho e convidar novos pesquisadores para atuar por meio da nossa filiação metodológica.

Ao fazermos o esboço dos nossos resultados, temos uma percepção bem clara do fim que, automaticamente, nos remete ao início. É uma espécie de filme transmitido em uma sessão de cinema que conta a nós sobre nós mesmos. Lembramos dos primeiros dias da nossa caminhada, do processo de planejamento e execução de tudo que foi delimitado, dos equívocos, das dúvidas, das dificuldades, dos anseios, das expectativas, das noites em claro e dos feriados destinados à leitura. A narrativa de outrem nos remete às nossas próprias narrativas, como uma rede interligada de vivências, experiências e discursos.

Portanto, confesso ao leitor ou leitora deste texto que sou uma pessoa bem mais realizada e feliz depois deste trabalho, mas, ao mesmo tempo, consciente de que é preciso fazer muito mais pela circulação das vozes que, muitas vezes, são silenciadas. Deixar que todas as pessoas que carecem de maior representatividade social possam encenar a sua própria história, é uma valiosa oportunidade de entender o poder transformador e inclusivo do discurso. O poder transformador das narrativas de vida cumpriu o seu papel, pois marcou a minha própria identidade. Antes, desejava o título acadêmico como um fim em si mesmo, hoje, porém, modifiquei a minha visão sobre isso em razão das narrativas e experiências, gentilmente, compartilhadas pelos participantes. O título acadêmico é e sempre será muito importante para mim, mas não tem valor se eu esquecer que a finalidade da ciência não é satisfazer o pesquisador ou suas convicções teóricas, mas tornar o nosso mundo cada dia melhor.

REFERÊNCIAS

- ALBERTI, Verena. **De “versão” a “narrativa” no manual de história oral.** História oral, v. 15, n. 2, p. 159-166, 2012. Disponível em: < <http://cpdoc.fg.v.br/acervo/historiaoral/base>>. Acesso em: 18 set. 2018.
- ACESSIBILIDADE NA PRÁTICA. Disponível em: <<http://www.acessibilidadenapratica.com.br/textos/auxilios-nao-opticos-para-baixa-visao/>>. Acesso em: 13 de jun. 2017
- AMOSSY, R. **Da noção retórica de ethos à análise do discurso.** In: AMOSSY, R. (Org.). *Imagens de si no discurso: a construção do ethos.* 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2014.
- ARFUCH, Leonor. **O espaço biográfico: dilemas da subjetividade contemporânea.** Trad. Paloma Vidal. Rio de Janeiro: Eduerj, 2010.
- AZEVEDO, J. C.; SANTOS, E. (Org.). **Identidade social e a construção do conhecimento.** Porto Alegre: Secretaria Municipal da Educação, 1997.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem.** São Paulo: Hucitec, 2006.
- _____. **Estética da criação verbal.** Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BAUDRILLARD, J. **Simulacros e Simulações.** Lisboa: Relógio D'Água, 1992.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar. Ed 2001.
- BECKER, Howard. **Biographie et mosaïque scientifique. Actes de la Recherche en Sciences Sociales.** v.62-63, ju., p. 105-110, 1986.
- BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. **Lei 5776, de 14 de agosto de 1990.** Assegura aos deficientes visuais o direito de transcrição de provas de concursos públicos para o Braille. Minas Gerais, Belo Horizonte, 14 agosto de 1990.
- BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. **Lei n.6.661, de 14 de junho de 1994.** Regulamenta o art. 52 da Lei Orgânica do Município de Belo Horizonte e dá outras providências. Minas Gerais, Belo Horizonte, 15 junho de 1994.
- BERTAUX, D. **La perspectiva biográfica: validez metodológicas y potencialidades.** In: MARINAS, J. M SANTAMARINA, C. (Eds.). *La história oral: métodos y experiencias.* Madrid: Debate, 1993. P 149-171.
- _____. **Les récits de vie.** Collection 128. Paris: Nathan, 1997.
- BIANCHETTI, Lúcio (Org). **Um olhar sobre a diferença.** São Paulo: Papirus, 1998.
- BUENO, J.G.S. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente.** 2. ed. São Paulo: EDUC, 1999.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução n. 196, de 10 de outubro de 1996**. Aprova diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Diário Oficial da União, Brasília, 10 out. 1996.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.

BRASIL. **Decreto n. 3.298, de 1º de agosto de 1958**. Instituiu a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação das pessoas com deficiência Visual. Diário Oficial da União, Brasília, 1º ago. 1958.

BRASIL. **Decreto nº 48.252, de 31 de maio de 1960**. Altera dispositivos do Decreto nº 44.236, de 1 de agosto de 1958. Diário Oficial da União, Brasília, 31 mai. 1960.

BRASIL. **Decreto nº 91.872, de 4 de novembro de 1985**. Institui Comitê para traçar política de ação conjunta, destinada a aprimorar a educação especial e a integrar, na sociedade, as pessoas portadoras de deficiências, problemas de conduta e superdotadas. Diário Oficial da União, Brasília, 04 nov. 1985.

BRASIL. **Decreto n. 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei n. 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 21 dez. 1999.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução n. 466, de 12 de dezembro de 2012**. Aprova diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Diário Oficial da União, Brasília, 12 dez. 2012.

BRITO, Danilo Lopes; BONA, Fabiano Dalla. **Sobre a noção de estereótipo e as imagens do Brasil no Exterior**. Revista Graphos V. 16, N. 2 (2014).

BRUNO, M.M.G.; MOTA, M.G.B. **Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: deficiência visual** vol. 1 fascículos I – II – III. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2001.

CARVALHO, Aline Torres Souza. **O Discurso da “santidade” em narrativas de vida de São Francisco de Assis e de Francisco Cândido Xavier**. Tese (Doutorado em Letras – Estudos Linguísticos) Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016a.

CASTILHO, A. T. **Nova gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto: 2010.

CORRÊA-ROSADO, Leonardo Coelho. **Teoria Semi linguística: alguns pressupostos**. REVISTA MEMENTO V. 05, N. 2 (julho-dezembro de 2014). REVISTA DO MESTRADO EM LETRAS LINGUAGEM, DISCURSO E CULTURA – UNINCOR. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4901882.pdf>>. Acesso em: 18 ago. de 2016.

CHARAUDEAU, P. **Uma teoria dos sujeitos da linguagem**. In: In: Mari, H. et al. **Análise do discurso: fundamentos e práticas**. Belo Horizonte: Núcleo da Análise do Discurso – FALE/UFMG, 2001.

_____. **Uma análise semiolinguística do texto e do discurso.** In: PAULIUKONIS, M. A. L.; GAVAZZI, S (Org.). *Da lingual ao discurso: reflexos para o ensino.* 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. P. 11-30.

_____. **Da ideologia aos imaginários sociodiscursivos.** In: CHARAUDEAU, Patrick. **Discurso político.** Tradução de Fabiana Komesu e Dilson Ferreira da Cruz. São Paulo: Contexto, 2008.

_____. **A patemização na televisão como estratégia de autenticidade.** Tradução de Renato de Mello. In: MACHADO, Ida Lucia; MENDES, Emília (Org.). **As emoções no discurso.** Campinas: Mercado Letras, 2007. Disponível em: <<http://www.patrick-charaudeau.com/A-patemizacao-na-televisao-como.html>>. Acesso em: 23 nov. 2010.

_____. **Discurso das mídias.** São Paulo: Contexto, 2015.

_____. **Linguagem e discurso: modos de organização.** Coordenação da equipe de tradução, Ângela S. M. Corrêa e Ida Lúcia Machado. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

DIAZ, F. et al. (ORG.) **Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas.** Salvador: EDUFBA, 2009.

ESTADO DE SÃO PAULO. **Decreto nº 5.991, de 26 de dezembro de 1960.** Dispõe sobre o ensino de cegos e amblíopes, e dá outras providências. Diário Oficial do Estado de São Paulo, São Paulo, 26 dez. 1960.

FACULDADE DE CIÊNCIAS MÉDICAS DA UNICAMP. Disponível em: <<https://www.fcm.unicamp.br/fcm/auxilios-opticos/auxilios-nao-opticoss>>. Acesso em 13 jun. 2017.

FERREIRA, Marieta de Moraes. **Introdução.** In: M. M. Ferreira (Org.). **História oral e multidisciplinaridade.** Rio de Janeiro: Diadorim, 1994.

_____; AMADO, J. Apresentação. In: FERREIRA, M. de M.; AMADO, J. **Usos & abusos da história oral.** Rio de Janeiro: Ed. da FGV, 1996. p. vii-xxv.

_____. **Usos e abusos da História Oral.** Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1998.

FORTES, V. G. D. F. **A inclusão da pessoa com deficiência visual na UFRN** 240f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005.

FUNDAÇÃO DORINA NOWILL. Fundação Dorina Nowill para Cegos. Disponível em: <<http://www.fundacaodorina.org.br>>. Acesso em 16 mai. 2017.

FREITAS, S. M. de. **História Oral: Possibilidades e Procedimentos.** 2. ed. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006.

FROTA, MAINARA MIZZI ROCHA. **Políticas sociais no capitalismo e no socialismo: uma análise comparada entre Brasil e Cuba.** Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais: Cultura, Desigualdades e Desenvolvimento) - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Cachoeira, 2012.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 1994.

GRAMSCI, Antonio. Cadernos do cárcere - **Introdução ao Estudo da Filosofia**. A Filosofia de Benedetto Croce. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. 494 p. v. 1.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo 2010. Disponível em: <https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/caracteristicas_religiao_deficiencia/default_caracteristicas_religiao_deficiencia.shtm>. Acesso em: 02 fev. 2016. (BRASIL, 2010).

JATOBÁ, RONIWALTER. **O jovem Che Guevara**. São Paulo: Editora Alexandria, 2004.

JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Trad. de Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

LANNA JUNIOR, Mário Cléber Martins (Comp.). **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

LESSA, Cláudio Humberto. **Análise de autobiografias de alunos da Educação de Jovens e Adultos: ética, estética e alteridade**. In: MACHADO, I.L; COURASOBRINHO, J.; MENDES, E (Orgs). A transdisciplinaridade em Estudos de Linguagem. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2013.

_____. **A discursivização da memória em relatos autobiográficos de alunos da EJA**. Fólio – Revista de Letras, Vitória da Conquista, vol. 7, n. 1, p. 161-186, jan./jun. 2015.

LIRA, C.F; SCHILDWEIN, L.M. **A pessoa cega e a inclusão: um olhar a partir da psicologia histórico-cultural**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 28, n. 75, p. 171-190, maio/ago. 2008.

LOBO, Lilia Ferreira. **Os infames da história: a instituição das deficiências no Brasil**. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica) - Departamento de Psicologia Pontifícia Universidade Católica. Rio de Janeiro, 1997.

MACHADO, I. L. **Uma teoria de análise do discurso: a Semiologia**. In: MARI, H. et al. Análise do discurso: fundamentos e práticas. Belo Horizonte: Núcleo de Análise do Discurso-FALE UFMG, 2001. p. 39-61.

_____. **Práticas discursivas: construindo identidades na diversidade... e na adversidade**. In: GOMES, M. C. A.; MELO, M. S. S.; CATALDI, C. (Org.) Práticas discursivas: construindo identidades na diversidade. Viçosa: Universidade Federal de Viçosa, 2009. p.103-118.

_____. MACHADO, Ida Lucia. **Histórias discursivas e estratégias de captação do leitor**. Revista Diadorim, Rio de Janeiro/RJ, v. 10, n. 1, p. 59-74, dez. 2011.

_____. **Algumas reflexões sobre elementos de base e estratégias da Análise do Discurso.** Revista Estudos da Linguagem. Belo Horizonte, v. 20, n. 1, p. 187-207, jan./jun. 2012a.

_____. **Uma analista do discurso face aos ditos de dois políticos: narrativas de vida que se entrecruzam.** EID&A - Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação, Ilhéus, n. 3, p. 68-81, nov. 2012b.

_____. LESSA, Cláudio Humberto. **Reflexões sobre o gênero narrativa de vida do ponto de vista da análise do discurso.** In: JESUS, S. N.; SILVA, S. M. R. da. (Org.). O discurso & outras materialidades. São Carlos: Pedro & João Editores, v. 1, p. 102-122. 2013a.

_____. **A ‘narrativa de si’ e a ironia: um estudo de caso à Luz da Análise do Discurso.** Cadernos Discursivos, Catalão-GO, v.1, n. 1, p. 01-16, ago./dez. 2013b.

_____. **A ironia como estratégia comunicativa e argumentativa.** Bakhtiniana, São Paulo, Número 9 (1): 108-128, Jan./Jul. 2014a.

_____. **O Prefácio visto como uma prática discursiva onde diferentes vidas e obras se entrecruzam.** Revista de Estudos Linguísticos, São Paulo, v. 43, n. 3, p. 1129-1139, set.-dez. 2014b.

_____. **A Narrativa de Vida como materialidade discursiva.** Revista da ABRALIN, v.14, n.2, p. 95-108, jul./dez. 2015a.

_____. **Percursos de vida que se entremeiam a percursos teóricos.** In: SANTOS, S. P. e MENEZES, W. A. (Orgs.). Discurso, Identidade, Memória. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, p. 83-96, 2015b.

_____. Hábitos, imaginários, espaço social e práticas sociais: alguns conceitos que podem se aplicar à narrativa de vida. In: MACHADO, I.L.; MELO, M.S.S (Orgs). **Estudos sobre narrativas em diferentes materialidades discursivas na visão da Análise do Discurso.** Belo Horizonte: Núcleo de Análise do Discurso. FALE/UFMG, 2016a.

_____. **Reflexões sobre uma corrente de análise do discurso e sua aplicação em narrativas de vida** .Portugal: Grácio Editor, 2016b.

_____. **Reflexões sobre a memória familiar da família prestes.** Cadernos de Linguagem e Sociedade, 18(1), 2017.

MAINGUENEAU, Dominique. **Cenas da enunciação.** Organização: Sírio Possenti, Maria Cecília Pérez Souza-e-Silva. São Paulo: Parábola, 2008.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de Pesquisa.** 3. Ed. São Paulo: Atlas, 1996.

MARTÍN, Manuel Bueno; RAMÍREZ, Francisco Ruiz. Visão Subnormal. In: MARTÍN, Manuel Bueno; BUENO, Salvador Toro (coords). **Deficiência visual: Aspectos Psicoevolutivos e educativos.** São Paulo: Livraria e Editora Santos, 2003.

MATTOS, P.; LINCOLN, C. L: **A entrevista não-estruturada como forma de conversação: razões e sugestões para sua análise**. Ver. adm. Pública, jul-ago. 2005. Disponível em: www.webartigos.com. Acesso em: 18 de set. de 2016.

MEIHY, J. C. S. B. **(Re)introduzindo História Oral no Brasil**. São Paulo: Xamã, 1996. P. 1-10.

MEIHY, J. C. S. B. **Desafios da história oral latino-americana: o caso do Brasil**. In: M. M. Ferreira; T. M. Fernandes; V. Alberti (Orgs.). *História oral: desafios para o século 21*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2000. p. 85-98.

MEIHY, J. C. S. B. **Manual de história oral**. São Paulo: Loyola, 2005.

MEIHY, José Carlos S.; HOLANDA, Fabíola. **História oral: como fazer, como pensar**. São Paulo: Contexto, 2007.

MENEGHEL, S. N. (2007). **Histórias De Vida - notas e reflexões de pesquisa**. Athenea Digital: Revista de Pensamiento e Investigacion Social, 12, 115-129. Disponível em: <<http://nbnresolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-63867>>. Acesso em 14 ago. 2018.

MINAS GERAIS. **Governo do Estado. Lei n.11867, de 28 julho de 1995**. Reserva percentual de cargos ou empregos públicos, no âmbito da administração pública do estado, para pessoas portadoras de deficiência. Minas Gerais, Belo Horizonte, 29 jul. 1995. Diário do Executivo, p.3.

MIRAUX, Jean-Philippe. **L'Autobiographie: écriture de soi et sincérité**. Paris: Armand Colin, 2009.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração dos Direitos das Pessoas com Deficiência**. Nova York, EUA (1975).

_____. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris, França (1948).

_____. **Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Nova York, 30 mar. 2007.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **CIF: Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde**. Genebra, Suíça (2001).

OLIVA, D.V. **A educação de pessoas com deficiência visual: inclusão escolar e preconceito. Dissertação** (Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

OLIVEIRA, A.F.T. M.; ARAÚJO, C.M. **A Representação Cultural da deficiência nos discursos midiáticos do portal do professor do MEC**. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v. 22, n. 1, p. 65-78, Jan.-Mar., 2016.

POLLAK, M. **Pour un inventaire. Les Cahiers de L'IHTP**, n. 4 (Questions à l'histoire orale), p. 11-31, juin 1987.

PROCÓPIO-XAVIER, Mariana Ramalho. **A configuração discursiva de biografias a partir de algumas balizas da História e Jornalismo**. Tese (Doutorado em Letras – Estudos Linguísticos). Faculdade de Letras da UFMG, Belo Horizonte, 2012.

QUEIROZ, M. I. P. 1987. “**Relatos orais: do ‘indizível’ ao ‘dizível’**”. In *Ciência e Cultura* 39(3): 272-286.

Resolução nº 466, de dezembro de 2012. **Dispõe sobre a proteção devida aos participantes das pesquisas científicas envolvendo seres humanos**. Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html>. Acesso em 02 fev. 2017. (BRASIL, 2012).

ROSS, Paulo Ricardo. **Educação e trabalho: a conquista da diversidade antes as políticas neoliberais**. In: BIANCHETTI, Lucídio; FREIRE, I. D. Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania. São Paulo: Papirus, 1998.

RUSSO, RENATO. **Só por hoje e para sempre: diário do recomeço**. In: LICHOTE, L. (Org.). 1ªed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SACRAMENTO, A. S; FIGUEIREDO, F.M F; TEIXEIRA, R. M. **Método da História oral nas Pesquisas em administração: análise nos Periódicos nacionais no Período de 2000 a 2015**. *Revista de Ciências da Administração*, v. 19, n. 49, p. 57-73, dez. 2017.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, P. B. **Metodologia de pesquisa**. 3ªed. São Paulo: McGraw-Hill Interamericana do Brasil Ltda. 2006.

SANTOS, H; OLIVEIRA, P; SUSIN, P. **Narrativas e pesquisa biográfica na sociologia brasileira: revisão e perspectivas**. *Civitas* – v. 14, n. 2, p. 359-382, mai./ago. 2014.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: da pessoa com deficiência no mercado de trabalho**. 3.ed. Rio de Janeiro: WVA, 1999.

_____. **Inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho**. *Revista Nacional de Reabilitação*, São Paulo, v. 1, n.32, p.4-7, maio/jun. 2003.

SILVA, L.M. **A negação da diferença: um estudo sobre as interações de alunos com deficiência visual na escola pública**. 352f. Tese (Doutorado em Educação: História, Política e Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

SILVA, Gláucia Pinheiro. **O significado do trabalho para o deficiente visual**. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Faculdade de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

SILVA, Janine Marta Pereira Antunes. **Representações Sociais na Educação de Jovens e Adultos: as vozes do protagonista**. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

SILVEIRA BUENO, J. G. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC, 1993.

VOVELLE, Michel. **A Revolução Francesa e seu eco.** Texto apresentado no 7º Congresso Internacional das Luzes, em Budapeste, no período de 26 de julho a 2 de agosto de 1987. Traduzido por Magda Sento Sé Fonseca.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre necessidades educativas especiais.** Conferência Mundial de Educação Especial. Salamanca, Espanha (1994).

APÊNDICES

Apêndice A	- Carta de apresentação	194
Apêndice B	- Termo de consentimento livre e esclarecido.	196
Apêndice C	- Roteiro de entrevista semi-estruturada.	198

APÊNCICE A**CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO****PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DE LINGUAGENS****CARTA DE APRESENTAÇÃO**

Prezado(a),

Apresentamos o mestrando **Marcio Torres Gotierre Lopes**, pesquisador vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens do CEFET/MG, que está desenvolvendo uma estudo intitulado provisoriamente **NARRATIVAS DE SI E A TEORIA SEMIOLINGUÍSTICA: a construção discursiva da pessoa com deficiência visual**, sob a supervisão do Prof. Dr. Cláudio Humberto Lessa (Departamento de Linguagem e Tecnologia – DELTEC/CEFET MG).

A razão pela qual o projeto foi selecionado e acolhido pela nossa instituição reside na oportunidade única que temos de deixar a pessoa com deficiência visual falar sobre si e de criar condições de visibilidade a este público muitas vezes silenciado, esquecido e negligenciado pelos meios midiáticos, pela sociedade e pelo próprio espaço acadêmico.

O importantíssimo trabalho desenvolvido pelo **Instituto São Rafael** vai ao encontro central da proposta do nosso mestrando: lançar um olhar sensível e humano às questões que envolvem o universo da pessoa com deficiência visual.

Pelas razões apresentadas, desejamos solicitar autorização para que o pesquisador possa conhecer as instalações do Instituto, explicar oportunamente os objetivos e a metodologia da pesquisa, entender a formação pedagógica oferecida, realizar visitas

técnicas (sempre com o consentimento da direção) e estabelecer diálogos com os educandos, a fim de entender a realidade social, cultural e escolar das pessoas com deficiência visual.

Atenciosamente,

Renato Caixeta

Coordenador de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Estudos de Linguagens

E-mail: escola.485@educacao.mg.gov.br

APÊNDICE B



CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DE LINGUAGENS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O Sr. (a) está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa NARRATIVAS DE SI E A TEORIA SEMIOLINGUÍSTICA: a construção discursiva da pessoa com deficiência visual. Nesta pesquisa pretendemos compreender como a pessoa com deficiência visual constrói a sua imagem e o mundo através da sua própria fala. O motivo que nos leva a estudar o universo da pessoa com deficiência visual reside na oportunidade única de permitir a este público, muitas vezes, silenciado, esquecido e negligenciado pelas políticas públicas e pelos órgãos midiáticos que fale sobre si. Para esta pesquisa adotaremos os seguintes procedimentos: serão aplicadas 10 entrevistas semiestruturadas, direcionadas a pessoas com deficiência visual, com idade entre 20 e 65 anos. Com média de no máximo (duas) 02 horas de duração, as entrevistas serão gravadas e, posteriormente, transcritas para a elaboração das análises dos dados. A pesquisa não apresenta nenhum risco aos seus participantes. A pesquisa contribuirá para identificar a fala da pessoa com deficiência visual como uma ferramenta capaz de promover a construção da sua identidade, da sua dignidade e da sua humanidade.

Para participar deste estudo o Sr (a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, o Sr.(a) tem assegurado o direito a indenização. O Sr. (a) terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que o Sr. (a) é atendido (a). **O pesquisador tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo.** Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, no CEFET-MG e a outra será fornecida ao Sr. (a). O pesquisador tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos. Eu, _____, portador do documento de identidade _____ fui informado (a) dos objetivos da pesquisa intitulada provisoriamente NARRATIVAS DE SI E A TEORIA SEMIOLINGUÍSTICA: a construção discursiva da pessoa com deficiência visual de maneira clara, detalhada e, por isso, autorizo que o pesquisador relacionado neste termo obtenha a minha filmagem e gravação de voz e as utilize em congressos, eventos científicos, palestras ou periódicos científicos, sempre **resguardando a minha identidade.** Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão sob a guarda do pesquisador responsável. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão

de participar se assim o desejar. Declaro que concordo em participar. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Belo Horizonte, _____ de _____ de 2017.

Assinatura do Participante

Assinatura do (a) Pesquisador (a)

Assinatura do (a) Testemunha (a)

APÊNDICE C**CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO****PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DE LINGUAGENS**

Caro participante, bom dia!

Por meio deste roteiro de entrevistas, apresento a pesquisa, intitulada “A estetização de si, do outro e do mundo: a narrativa de vida como elemento de construção discursiva da pessoa com deficiência visual”, sob orientação do Prof. Dr. Cláudio Humberto Lessa, do Programa de Pós Graduação em Estudos de Linguagens do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET/MG. Para a realização do estudo, precisamos da sua colaboração em relação às questões propostas a seguir.

Agradecemos a sua participação e disponibilidade.

Roteiro de entrevista semi- estruturada**1. Percurso de vida**

- Incitar a reflexão sobre a infância;
- Estimular a reflexão sobre a adolescência;
- Solicitar a reflexão sobre a vida adulta.

2. Relações afetivas

- Incitar a reflexão sobre as relações afetivas (familiares, conjugais e de amizades);

3. Trajetória escolar e profissional

- Incitar a reflexão sobre o processo de ensino, aprendizagem;
- Incentivar o pensamento sobre a inserção e percurso no mercado de trabalho;
- o que é estar dentro da escola; quais são as perspectivas em relação à escolarização.
- Solicitar o significado de educação e trabalho

4. Políticas públicas

- Estimular a comparação entre as políticas públicas implementadas no passado e na atualidade para o deficiente visual
- Levar o respondente a refletir e falar sobre o seu próprio papel nesse processo.

5. O contexto social, histórico e cultural do processo de ensino-aprendizagem

- Solicitar relato sobre a influência de familiares e pessoas do convívio social em seu processo de ensino-aprendizagem, em sua trajetória profissional

6. O contexto do comprometimento da visão

- Solicitar reflexão sobre o que entendem por vidência (o que é ser vidente e o que é não ser vidente).

Chegamos ao fim da entrevista.

Muito obrigado pela participação!