

HISTÓRIAS DE IN/EX(CLUSÃO): TENSÕES NA REALIZAÇÃO DO ‘TOEIC BRIDGE’ EM BRAILLE

STORIES OF THE IN/EXCLUSION: TENSIONS DURING THE REALIZATION OF THE ‘TOEIC BRIDGE’ IN BRAILLE

Valeska Virgínia Soares SOUZA¹

Ana Karoliny FERREIRA²

Margarete Afonso Borges COELHO³

RESUMO: Este texto de pesquisa é fruto de uma grande inquietação por parte das pesquisadoras sobre as tensões enfrentadas por pessoas cegas no âmbito da educação escolar. O objetivo principal é narrar e compor sentido das tensões vividas por uma deficiente visual total e por suas professoras na realização e na aplicação do teste internacional - Toeic Bridge, ofertado gratuitamente pelo Governo Federal aos alunos regularmente matriculados nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio dos Institutos Federais. A Pesquisa Narrativa foi compreendida pelas pesquisadoras como o caminho teórico-metodológico mais adequado para investigar e compreender a experiência vivida pelas participantes. Além de contar com o aporte teórico de alguns autores para o esclarecimento de conceitos e concepções importantes no que tange à deficiência visual, publicações científicas no escopo da Pesquisa Narrativa colaboram para o embasamento do percurso de investigação. Para a composição de sentidos, foi adotada a proposta de experiência nos termos deweyanos, segundo os quais a experiência educativa, além de ativa e passiva, precisa ser dotada de sentido. Ao tentar compor sentidos das histórias vividas e contadas, percebemos que as tensões se constituíram múltiplas e em múltiplas esferas. Todavia, defendemos a urgência de práticas e políticas governamentais e institucionais brasileiras para promover maior acessibilidade de pessoas cegas em relação aos seus direitos, especificamente aos ‘direitos educacionais’.

PALAVRAS-CHAVE: Pesquisa Narrativa. Tensões. Deficientes visuais. Toeic Bridge.

ABSTRACT: This research text is the result of great concern on the part of the researchers about the tensions faced by the visually impaired in school education. The main objective is to narrate and make sense of the tensions experienced by a visually impaired student and her teachers in the taking and proctoring of the Toeic Bridge language proficiency test offered by the Federal Government to the students regularly enrolled in the Technical Education integrated to High School of the Federal Institutes in Brazil. Narrative Inquiry was understood by the researchers as the most appropriate theoretical-methodological path to understand and investigate the experience lived by the participants. In addition to having the theoretical contribution of some authors to clarify important concepts and conceptions regarding visual impairment, scientific publications within the scope of Narrative Inquiry collaborate to theoretically ground the research course. For the composition of meanings, the deweyan proposal of experience

¹ Doutora pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Mestre pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Professora de inglês do Instituto de Letras e Linguística da UFU. Fez estágio pós-doutoral na área de Pesquisa Narrativa, jogos e gamificação em 2016. Pesquisa o uso de tecnologias digitais para a aprendizagem de línguas, práticas pedagógicas inovadoras e o processo de internacionalização da educação brasileira. Coordena o Programa de Formação para Internacionalização (ProInt/UFU) e é membro do Grupo de Pesquisa Narrativa (GPNEP).

² Técnica em administração pelo Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM) Campus Patrocínio (2017) e graduanda em Psicologia no Centro Universitário do Cerrado Patrocínio (UNICERP). Possui competência linguística em inglês e em espanhol. Completou Iniciação Científica em pesquisa narrativa e tem interesse de investigar questões relacionadas à inclusão.

³ Mestra em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Coordenadora Geral de Ensino, Pesquisa e Extensão do IFTM Campus Patrocínio. Professora EBTT na área de Português/Inglês, lotada no Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM), Campus Patrocínio. Graduada em Letras, com especialização em Língua Portuguesa (1990) e em Língua Inglesa (1999) pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Patrocínio atual Centro Universitário do Cerrado - Patrocínio/MG. Utiliza a Pesquisa Narrativa na investigação de temas ligados, principalmente, à educação, tecnologia e formação de professores.

<https://doi.org/10.36311/2358-8845.2019.v6n2.02.p13>



This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License.

according was adopted, according to which educational experience, besides being active and passive, needs to be endowed with meaning. When trying to compose the meanings of the stories lived and told, one can perceive that the tensions are multiple and in multiple spheres. However, it was possible to perceive the urgency of Brazilian governmental and institutional practices and policies to promote greater accessibility to the visually impaired in relation to their rights, specifically to 'educational rights'.

KEYWORDS: Narrative Inquiry. Tensions. Visually impaired. Toeic Bridge.

1. INTRODUÇÃO

Este texto de pesquisa parte de nossa inquietação acerca das dificuldades enfrentadas pelos deficientes visuais no âmbito da educação escolar. O objetivo geral da pesquisa foi narrar e compor sentidos no que tange aos enfrentamentos das autoras na preparação e na realização do *Test of English for International Communication - Toeic Bridge*.

O *Toeic Bridge* é um teste de proficiência linguística reconhecido internacionalmente e utilizado para avaliar a capacidade de compreensão e expressão de um estrangeiro em língua inglesa em atividades do dia a dia, principalmente em situações voltadas para o mercado de trabalho, fator que o diferencia de outros testes de proficiência. No Brasil, é ofertado gratuitamente pelo governo aos estudantes das instituições que integram a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica para certificação de proficiência em língua inglesa (Portal do MEC⁴). De acordo com o edital que regulamenta a oferta do Toeic Bridge, todas as instituições que integram a Rede Federal estão aptas a atuar como centros aplicadores. As instituições ofertam as vagas de acordo com a infraestrutura disponível e o quantitativo de avaliadores certificados para sua aplicação.

Pretendemos aguçar no leitor o aspecto relacional, para que este tente viajar para nosso mundo (LUGONES, 1987). É importante, assim, esclarecer o papel de cada autora na narrativa das experiências que vivemos, contamos, recontamos e revivemos. A protagonista das experiências vividas é a Karol, pesquisadora com deficiência visual total inserida em Iniciação Científica em um Instituto Federal, que foi acompanhada durante todo o percurso por suas professoras e orientadoras, Valeska e Margarete. As narrativas estão escritas em primeira pessoa do singular, apresentam título e autoria, para realçar as perspectivas e vozes das autoras. Além disso, em termos de formatação, utilizamos a fonte Times New Roman em itálico e espaço simples para diferenciá-las das demais partes do texto.

O INÍCIO DA JORNADA DE KAROL

Tive a oportunidade de estudar os três anos do Ensino Médio em um curso técnico integrado em um instituto federal, período durante o qual surgiram em minha vida inúmeras oportunidades e desafios. A princípio, ainda durante os meses iniciais de meu primeiro ano nessa instituição, deparei-me com um dos meus maiores obstáculos a serem vencidos: o meu grande desconhecimento acerca do uso das ferramentas digitais e dos diferentes instrumentos tecnológicos. Nesse momento, eu ainda não tinha domínio de ferramentas básicas necessárias para se produzir documentos ou planilhas em um computador. Diante disso, a instituição, por meio do Núcleo de Atendimento às Pessoas com necessidades Educacionais Específicas (NAPNE), possibilitou-me a realização de um curso de informática em uma cidade vizinha, onde eu pude contar com o apoio de uma profissional preparada para atender alunos com deficiência visual.

⁴ Informações adicionais em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=50161>>.

O NAPNE é um núcleo ligado ao Programa de Apoio Pedagógico das instituições da Rede Federal que tem por finalidade garantir o acesso, a permanência e o sucesso escolar dos discentes que possuem algum tipo de necessidade educacional específica, tais como: deficiência física, mental, auditiva ou visual, superdotação/altas habilidades e com transtornos globais do desenvolvimento. Suas atividades estão em consonância com as metas de consolidação e ampliação da diversidade e da inclusão, visando à democratização do ensino, premissas que norteiam os planos institucionais.

Em um segundo momento, vieram as dificuldades relacionadas aos meus estudos a partir de gráficos, imagens, mapas e esquemas, que são essenciais para o bom desempenho de um aluno em diversas disciplinas escolares. Dessa vez, a instituição preocupou-se em encontrar uma profissional apta para realizar as adaptações necessárias nesses materiais para que eu, assim como meus colegas, pudesse ter acesso a eles.

Já no que se refere às minhas dificuldades relacionadas à aprendizagem do inglês como língua estrangeira moderna e como parte obrigatória da grade curricular, fizeram-se imprescindíveis as transcrições para Braille do material utilizado pela professora em aula, feitas pelo centro de apoio competente, bem como pela profissional anteriormente citada, contratada pela instituição. Tais transcrições de apostilas, textos e atividades foram necessárias tanto para que eu pudesse acompanhar o conteúdo exigido pela grade curricular de meu curso, quanto para que eu tivesse a oportunidade de me preparar para a realização do Toeic Bridge, aplicado ao final desses três anos de estudos.

Tendo apresentado um panorama do contexto para experiência vivida, justificamos esta pesquisa a partir do que defende Clandinin (2016) acerca da necessidade de esclarecer a importância de nossos estudos em termos pessoal, prático e teórico/social. Na pesquisa narrativa, é importante pensar em justificar a pesquisa dessas três formas diferentes. Os pesquisadores narrativos começam com a inquietação pessoal, isto é, questionam-se do porquê da pesquisa no contexto de suas próprias experiências de vida, de suas tensões e daquilo que os move no âmbito pessoal.

As justificativas pessoal e prática estão intrinsecamente associadas. Karol, por ser deficiente visual, busca refletir sobre suas experiências individuais e como esse processo reflexivo pode contribuir com pessoas com necessidades similares. Valeska e Margarete, professoras engajadas no processo de inclusão, buscam repensar seu conhecimento prático-profissional na compreensão da história vivida. As justificativas apresentadas anteriormente nos levam a identificar como esta pesquisa pode ser justificada em termos teórico e social, na ampliação de subsídios para compreensão de experiências que se constituam como educativas, nos termos de Dewey (1938).

Para demonstrar o que exploramos teoricamente para atingir nosso objetivo, na seção seguinte, discorreremos sobre a deficiência visual. Na sequência, explicitamos o caminho teórico-metodológico que norteou a escrita das narrativas e da composição de sentidos. Posteriormente, apresentamos as narrativas que se constituem como textos de campo, seguidas da composição de sentidos. Finalizamos com as considerações finais e referências.

2. LITERATURA ACERCA DA DEFICIÊNCIA VISUAL: UMA BREVE REVISÃO

Para situar teoricamente este texto de pesquisa, foi importante ampliar nosso conhecimento de conceitos e concepções no que se refere à deficiência visual. A deficiência visual é entendida como a perda total ou parcial, congênita ou adquirida, da visão. Nesse sentido, é possível afirmar que a cegueira afeta sobremaneira a capacidade de discernimento de uma pessoa a respeito de distâncias, de cores, de formas ou de movimento.

Conforme observado por Lira e Schlindwein (2008), por bastante tempo, os deficientes visuais vivenciaram um difícil processo de exclusão social. A cegueira era encarada como um estigma, “uma marca diferencial que pressupunha desgraça, castigo e morte” (LIRA; SCHLINDWEIN, 2008, p. 175). Na maioria das vezes, era tida como a condição que poderia tornar as pessoas dependentes e incapazes.

Com o tempo, pôde-se observar uma gradativa mudança dessa concepção, principalmente, no que diz respeito às formas por meio das quais a pessoa cega se relaciona com o mundo. Nesse contexto, percebeu-se que as tecnologias assistivas poderiam ser adotadas pelas pessoas com deficiência visual no intuito de facilitar essa comunicação com o mundo. Dentre as tecnologias assistivas, por muito tempo, destacou-se o sistema Braille⁵, considerado como uma importante ferramenta de comunicação e informação para os cegos.

Esse método de escrita e leitura, que contemporaneamente é utilizado nas mais diversas línguas, é universal e foi inventado em 1825, na França, por um jovem cego chamado Louis Braille. Segundo Lemos e Cerqueira (2014), a partir da invenção do Sistema Braille, em 1825, seu autor desenvolveu estudos que resultaram, em 1837, na proposta que definiu a estrutura básica do sistema, ainda hoje utilizada mundialmente.

Comprovadamente, o Sistema Braille teve plena aceitação por parte das pessoas cegas, tendo-se registrado, no entanto, algumas tentativas para a adoção de outras formas de leitura e escrita, e ainda outras, sem resultado prático, para aperfeiçoamento da invenção de Louis Braille (LEMOS; CERQUEIRA, 2014).

O Braille utiliza seis pontos em relevo, dispostos em duas colunas, possibilitando a formação de 63 combinações distintas. Essas combinações podem ser empregadas em textos literários, nas simbologias matemáticas e científicas, na música e, atualmente, na informática. O usuário do Braille utiliza o tato para reconhecer os caracteres de escrita e leitura e a principal vantagem do método, de acordo com a Fundação Dorina Nowill, reside no fato de as pessoas cegas poderem facilmente escrever, com o auxílio de reglete e punção. Permite uma forma de escrita eminentemente prática. Assim, a pessoa cega pode satisfazer o seu desejo de comunicação. A escrita Braille pode tornar-se tão automática para o cego quanto a escrita com lápis para a pessoa de visão normal (Associação Dorina Nowill online⁶).

Com a elaboração desse sistema, as pessoas cegas puderam ter acesso à educação e à cultura sob todas as suas formas, o que lhes permitiu maior autonomia e oportunidades de desenvolvimento. Por tudo isso, “considera-se que um ponto do alfabeto Braille contribuiu mais para a integração social do cego que suas grandes habilidades com o tato e a audição” (VYGOTSKI, 1997 *apud* LIRA; SCHLINDWEIN, 2008). De acordo com esses autores, a potencialidade do cego está relacionada à linguagem, à experiência social e às suas relações

⁵ Disponível em <<http://www.apadev.org.br/pages/workshop/Osistemabraile.pdf>> Acesso em: 29 set. 2016.

⁶ Informações adicionais em: <<https://www.fundacaodorina.org.br/>>.

interpessoais. Com domínio de uma ferramenta que potencializa sua capacidade de expressão, o cego é capaz de acessar os sentidos culturais e ser sujeito ativo nas práticas sociais.

É importante atentar para o fato de que o Braille não constitui a única tecnologia assistiva de grande valia no contexto atual. A partir da utilização de tecnologias digitais, a inclusão social dos deficientes visuais hoje perpassa a inclusão digital. São vários dispositivos e *softwares* disponíveis no mercado, uma área que cada vez mais se amplia.

Segundo Silva (2009), a inclusão social, norteadas por valores como aceitação, valorização da diversidade e a cooperação dos diferentes, é entendida “como o processo pelo qual a sociedade se adapta de forma a poder incluir, em todos os seus sistemas, pessoas com necessidades especiais e, em simultâneo, estas se preparam para assumir o seu papel na sociedade” (SILVA, 2009, p. 144). Essa inclusão, seja amparada por tecnologias assistivas ou por tecnologias digitais assistivas, deve ser cada vez melhor compreendida, o que fazemos aqui pelo caminho teórico-metodológico da Pesquisa Narrativa, como explicamos a seguir.

3. PESQUISA NARRATIVA: CAMINHO TEÓRICO-METODOLÓGICO PERCORRIDO

Quanto à abordagem metodológica, seguimos o caminho da Pesquisa Narrativa e, passeando pela literatura, encontramos dois estudiosos canadenses no campo da educação, Clandinin e Connelly (2000; 2015), que definem a pesquisa narrativa como uma tentativa de fazer sentido da vida como vivida. Isso já foi suficiente para que nós passássemos dias, talvez meses, debruçadas sobre os livros tentando entender melhor o sentido do que os autores propuseram. Compreender a experiência humana não é uma tarefa tão simples e, em meio a tantas leituras, fizemos nossa primeira descoberta, ou seja, a pesquisa narrativa deve ser entendida como uma forma de compreender a experiência humana por meio de histórias vividas e contadas. Após essas leituras, entendemos que “uma verdadeira pesquisa narrativa é um processo dinâmico de viver e contar histórias, e reviver e recontar histórias, não somente aquelas que os participantes contam, mas aquelas também dos pesquisadores” (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p.18).

Explicando de maneira sucinta, a Pesquisa Narrativa inicia, caracteristicamente, com a narrativa do pesquisador orientada autobiograficamente, associada ao *puzzle* da pesquisa, ou seja, das questões norteadoras da investigação. É comum que esse *puzzle* inicial, essa inquietação, sofra diversas alterações ao longo da pesquisa, a partir das histórias contadas e vividas. Pesquisadores narrativos conduzem suas investigações em um espaço tridimensional de continuidade, interação e lugar. A continuidade indica que o pesquisador se move retrospectiva e prospectivamente, tanto nas histórias de seus participantes, como em suas próprias. A interação se refere à sociabilidade da pesquisa narrativa, do individual e do social, mas considerando que os movimentos introspectivos (na dimensão relacional, do pessoal para o pessoal) e os extrospectivos (na dimensão relacional, entre pessoal e o social) trazem sempre a perspectiva do pesquisador, o seu cerne. O lugar ou a situação ou a paisagem da pesquisa se constitui o terceiro elemento que compõe o espaço tridimensional. Em suma, a Pesquisa Narrativa é feita no entremeio – ao longo das dimensões do tempo, do espaço, do pessoal, do social, das histórias de pesquisadores e de participantes (CLANDININ; CONNELLY, 2000; 2015).

Faz-se necessário atentar para diversos aspectos quando se conduz uma pesquisa seguindo os pressupostos teórico-metodológicos da narrativa, dos quais destacamos alguns.

Primeiramente, o pesquisador deve negociar sua entrada e saída do campo de pesquisa, e renegociar os relacionamentos, propósitos, transições e modos de ser útil ao longo do processo. Ademais, é importante considerar a amplitude das narrativas em ação na paisagem pesquisada, não apenas o que pode ser visto e contado diretamente, mas também o não dito e o não feito, mas que de certa forma moldam a estrutura das narrativas. Por fim, as vozes dos participantes devem ser honradas, por isso o pesquisador não deve deixar que sua voz se sobreponha.

Conforme defendem os autores, o pesquisador tem o papel de interpretar os textos de campo e então, tendo-os como base para seu trabalho, criar um novo texto. Além disso, os textos de campo da pesquisa podem ser escritos a partir de dados coletados de forma oral e/ou escrita, cabendo ao pesquisador decidir qual delas é a mais adequada ao perfil de seu estudo.

O mundo é interpretado e feito de forma significativa. A Pesquisa Narrativa, o estudo da experiência como história, então, é, antes de tudo, uma forma de pensar sobre a experiência. A investigação narrativa como metodologia implica uma visão relacional do fenômeno. Usar metodologia de pesquisa narrativa é adotar uma visão particular da experiência como fenômeno em estudo (CONNELLY; CLANDININ, 2006, p. 375).

A Pesquisa Narrativa é uma forma de compreender e investigar a experiência através da “colaboração entre pesquisadores e participantes, ao longo do tempo, em um lugar ou série de lugares e na interação social com o meio” (CONNELLY; CLANDININ, 2000, pág. 20). Três locais comuns de investigação narrativa - temporalidade, socialidade e local - especificam as dimensões de uma pesquisa e servem de quadro conceitual. As áreas comuns são dimensões que precisam ser exploradas simultaneamente na realização de uma pesquisa narrativa. Atender a experiência através da investigação em todos os três lugares comuns é, em parte, o que distingue a investigação narrativa de outras metodologias.

Conforme mencionado acima, algumas investigações narrativas também começam com as histórias vivas dos participantes, embora as histórias contadas e recontadas também ocupem seu lugar dentro desses estudos. Craig e Huber (2007) resumem as tensões nas investigações narrativas realizadas a partir desse ponto de partida. A análise e a interpretação de histórias vividas usam algumas das mesmas abordagens que a investigação narrativa, começando com a narração de histórias, embora as tensões, os locais de colisão e os tópicos temporais sejam mais utilizados como ferramentas analíticas.

A pesquisa narrativa autobiográfica é uma forma especial de investigação narrativa e está intimamente ligado à autoetnografia. Entender a “vida como narrativa” levou Bruner (2004) a postular que “as histórias que contamos sobre nossas vidas ... [são] nossas autobiografias” (p. 691). No entanto, os pesquisadores narrativos entendem que contar histórias não é um processo não tratado. Como as pessoas contam suas histórias e o que suas histórias contam são moldadas por “convenções culturais e uso da linguagem ... [e] refletem as teorias predominantes sobre” vidas possíveis “que fazem parte da própria cultura” (p. 694), a audiência também molda a indagação narrativa autobiográfica. Quem são os personagens nas histórias das pessoas, as linhas de enredo que as pessoas escolhem contar e o público a quem contam, todos influenciam a pesquisa narrativa autobiográfica.

Como Freeman (2007) escreve sobre pesquisa narrativa autobiográfica “a interpretação e a escrita do passado pessoal [...] é [...] um produto do presente e dos interesses, necessidades e desejos que o atendem. Este presente, no entanto, junto com o eu cujo presente é - é ele próprio transformado no e através do processo “(p. 137-138). Essas ideias, destacadas na pesquisa

narrativa autobiográfica, também estão presentes em pesquisas narrativas empreendidas com outras, mas muitas vezes são menos visíveis.

Iniciamos este texto de pesquisa apresentando um recorte autobiográfico da protagonista Karol. Na seção a seguir, retomamos o contar de histórias nas narrativas das experiências vividas.

4. AS NARRATIVAS NAS PERSPECTIVAS DAS TRÊS AUTORAS

Considerando os quatro movimentos da Pesquisa Narrativa (CLANDININ; CONNELLY, 2000), cujos termos são retrospectivo, prospectivo, introspectivo e extrospectivo, e com o objetivo de estruturar as narrativas para melhor leitura, dividimos esta seção entre as histórias narradas por Karol e aquelas narradas pelas professoras Valeska e Margarete.

4.1. NARRATIVAS DE KAROL: DA PREPARAÇÃO AO RESULTADO

Iniciamos pela história que Karol narra como eu soube da oportunidade que teria de realizar o Toiec Bridge e de como ela se preparou para o teste ao longo dos anos. Para compor essa história, ela faz um movimento retrospectivo e conta as experiências vividas antes de realizar o teste. Na sequência, apresentamos a história em que ela conta como a aplicação do teste se desenrolou. A terceira história da sua narrativa destaca os eventos que aconteceram após o teste: a tentativa de informar os órgãos competentes sobre os enfrentamentos vividos por ela pelo desconhecimento da formatação do teste e o que vivenciou quando ficaram disponíveis os resultados alcançados.

O CAMINHO DE PREPARAÇÃO: MINHAS EXPECTATIVAS

Em julho de 2015, durante um horário em que todos os alunos do Ensino Médio da instituição se encontravam reunidos no anfiteatro para uma Atividade Integradora, os estudantes foram informados de que os concluintes do terceiro ano do Ensino Médio em redes federais teriam a oportunidade de realizar gratuitamente o Toiec Bridge para certificação de sua proficiência em língua inglesa.

Naquele dia, tivemos nosso primeiro contato com questões relacionadas a esse teste. Foi proposta uma dinâmica, da qual participei com o auxílio de uma colega. Todos recebemos papéis de cores distintas contendo letras de A-D, de forma que podíamos levantar uma delas, mostrando-as como respostas a cada questão que ouvíamos referentes à parte de compreensão oral do teste.

A partir daquele dia, parte de nossas aulas de Inglês passaram a ser dedicadas à preparação para a realização do Toiec Bridge. Fizemos diversas atividades relacionadas ao teste em sala de aula e até mesmo alguns simulados, que foram organizados pela professora Valeska, que havia realizado um treinamento para a aplicação do teste a priori.

A fim de que eu pudesse participar dessas atividades também, todo o material utilizado por meus colegas em classe passava por adaptações, era transcrito para Braille pela professora especialista contratada pela instituição e responsável por adaptar material didático para mim sempre que fosse necessário. A professora Valeska, por sua vez, também se responsabilizava por descrever todas as

imagens presentes na primeira parte do teste. Desse modo, em meu material, essas frases se faziam presentes e eu podia responder às questões ao ler aquelas frases da mesma maneira que meus colegas faziam ao observar as imagens. Assim, me preparei por dois anos para realizar o ToEIC Bridge em 2017, sem ter tido acesso ao formato real do teste em Braille, diferentemente dos demais alunos que puderam responder a um simulado parecido com a versão original deste, antes de partimos para fazer realmente essa avaliação.

O DIA TÃO ESPERADO: MEU PRIMEIRO TESTE INTERNACIONAL

Era uma tarde de quarta-feira, eu estava no instituto onde estudei desde o meu primeiro ano do Ensino Médio. Naquela tarde, eu faria meu primeiro teste internacional de inglês, que seria o TOEIC Bridge, feito para mim em Braille.

Naquele dia, depois do final das aulas matutinas, almocei e fui à biblioteca para estudar um pouco até que chegasse o horário do teste, programado para as duas e meia. Quando foi a hora, eu me dirigi para a sala de aplicação, onde aguardei por alguns instantes até que tudo estivesse devidamente organizado.

Valeska e Margarete chegaram alguns minutos depois; elas me comunicaram que o teste seria gravado em áudio, me deram o livro de questões, explicaram que eu deveria falar em voz alta minhas respostas para que Margarete pudesse tomar nota delas no gabarito oficial e, assim, teve início a parte 1, que se tratava da compreensão oral.

Ao mesmo tempo em que ouvia as instruções dadas no primeiro áudio, eu estava procurando a página em que as perguntas começavam. Infelizmente, esta foi uma tarefa difícil porque eu só conseguia encontrar onde estava a questão 16, e não conseguia entender muito bem o que estava escrito no livro. Havia muitos símbolos diferentes que não são usados em português e que eu não tinha visto até aquele momento em todos os meus estudos de inglês em Braille.

Minha primeira reação foi dizer às professoras que eu não havia identificado a primeira pergunta. Então eles fizeram uma pausa no áudio até ter certeza de que eu apenas tinha a questão 16, e continuaram a aplicação da parte de audição.

Eu conseguia responder com certa facilidade as questões de compreensão auditiva, mesmo com os diferentes símbolos, porque eu conseguia deduzir ou mesmo entender as opções de respostas pelo contexto.

O problema começou realmente na parte de leitura, porque não conseguia entender a maior parte das questões e continuei fazendo o teste apenas para tentar responder a alguma pergunta que eu viesse a entender. Então, eu apenas respondia às questões escolhendo aleatoriamente as respostas. Assim que comecei a fazer essa parte do teste, eu disse a respeito desse outro problema às professoras para mantê-las informadas e, ao mesmo tempo, registrar tal problema para que os organizadores do teste também pudessem saber disso através de mim e não somente pelo formulário de irregularidades que, até o momento, eu não tinha conhecimento da existência.

Eu terminei o teste muito mais cedo que as professoras e eu pudéssemos imaginar. Além disso, me senti muito frustrada porque eu realmente estava confiante para fazer o teste. Eu estudava inglês há bastante tempo e estava me preparando para fazê-lo desde meu primeiro ano de Ensino Médio com a orientação e auxílio da professora Valeska, sempre contando com a transcrição do material para Braille, feito pela profissional responsável.

Mesmo que eu nunca tivesse conseguido ao menos parte de alguma versão original do ToEIC Bridge para que eu descobrisse como realmente ele era, eu acreditava que não teria problemas, não esperava ser surpreendida. Ainda assim, me sentia muito feliz por ter feito este teste internacional de Inglês, pois sabia que se tratava de uma grande oportunidade, especialmente para pessoas cegas como eu, e sei que minhas professoras e eu fizemos o melhor para que eu o fizesse da melhor forma possível.

AS DESCOBERTAS A PARTIR DA PRIMEIRA FRUSTRAÇÃO

Uma semana após eu ter feito o ToEIC Bridge, a professora Valeska já contatou os organizadores do teste e, desde então, pudemos compartilhar o que aconteceu durante a aplicação do teste, nossas dificuldades, nossas descobertas e esclarecemos algumas dúvidas. A princípio, embora a aplicação do ToEIC Bridge tenha sido gravada, falamos a eles sobre a minha dificuldade com as abreviaturas e também solicitamos algumas informações. Queríamos saber se eles tinham alguma orientação para nós acerca da possibilidade de eu fazer um novo teste.

Ao mesmo tempo, nós procuramos encontrar na internet alguma informação a respeito dessas abreviações utilizadas no inglês escrito em Braille. Então, descobrimos que, em inglês, quando se está escrevendo em Braille, é muito comum usar símbolos que são uma contração de sílabas, palavras ou expressões. Outro documento explicava a utilização dessas abreviaturas nas primeiras páginas do ToEIC Bridge em Braille. Nos preocupamos, então, em comentar com os organizadores do teste sobre a existência deste e os questionamos acerca dessas informações, que não haviam sido passadas para as professoras responsáveis por me aplicarem o teste.

Depois de muitos e-mails trocados, descobrimos que fui a primeira pessoa cega do Brasil a realizar este teste em Braille. Os organizadores, portanto, não dispunham do conhecimento acerca de todas as orientações que deveriam nos transmitir. Os organizadores do ToEIC também buscaram retratar-se por essa falha e lamentaram por não poderem me dar a oportunidade de fazê-lo novamente, em razão de não haver uma nova versão Braille disponível para aplicação.

O teste que eu havia realizado foi corrigido e seu resultado foi enviado para a professora coordenadora do centro de idiomas da instituição, a qual procurou-me para entregar-me o documento. Não me encontrando, deixou-o nas mãos da professora Margarete, para que ela pudesse me entregar o resultado, uma vez que Margarete estava comigo com maior frequência.

A professora Margarete, por sua vez, entrou em contato comigo pelas redes sociais a fim de me informar a respeito do acontecido. Como não seria possível que entrássemos em contato muito em breve como havíamos suposto, sob minha autorização, a professora abriu o documento e enviou-me uma imagem do resultado. Naquele momento, eu já não esperava por bons resultados, mas, ainda assim, me surpreendi por ter atingido apenas uma classificação mínima, o que caracteriza a proficiência de uma iniciante nos estudos da língua inglesa.

4.2. AS NARRATIVAS DE VALESKA E MARGARETE: A APLICAÇÃO DO TOEIC BRIDGE EM BRAILLE

Nesta subseção, cada professora narra sua experiência a partir de sua perspectiva.

PREPARAÇÃO E APLICAÇÃO DO TOEIC BRIDGE EM BRAILLE NA ÓTICA DE VALESKA

Naquela tarde, estava entusiasmada com a oportunidade de viver uma experiência de aplicação de um teste de proficiência para a Karol. Essa missão havia começado há dois anos, quando eu estava preparando meus alunos para fazerem o ToEIC Bridge e passei por um treinamento on-line para me tornar aplicadora do teste. Lembro-me de perguntar ao treinador por explicações detalhadas sobre a versão em Braille do teste, mas, como ele não estava familiarizado com isso, posteriormente, trocamos alguns e-mails e ele me encaminhou alguns documentos. Um deles foi o 'Bulletin Supplement for Test Takers with disabilities or health related needs', um documento genérico que não trazia referência ao ToEIC ou ao ToEIC Bridge, apenas a outros testes produzidos pela empresa ETS. O outro documento, com o título de 'Guide for test takers with disabilities', já trazia informações sobre o ToEIC Bridge, mas apenas no que se refere a como o candidato interessado deveria proceder para ter acesso a uma aplicação customizada para suas necessidades especiais. Nenhum deles trazia explicações detalhadas de como seria o teste e questões exemplificadoras. Encerramos nossas interações com a explicação de que deixaríamos o treinamento mais específico para a época em que o teste fosse ser aplicado e de que o teste adaptado não se diferenciaria muito do teste padrão.

Infelizmente, mesmo fazendo várias buscas na internet, não tive acesso a amostras de perguntas sobre a versão Braille, então eu tive que adaptar as simulações de testes que apliquei aos meus alunos da melhor maneira possível para atender as necessidades de Karol. A primeira seção da parte de compreensão oral consistia em imagens a serem visualizadas e quatro descrições possíveis eram faladas no CD de áudio, para que o aluno pudesse escolher a opção certa. O que fiz foi escrever uma frase descritiva em inglês e pedir à minha colega especialista que a escrevesse em Braille. Karol lia a reprodução Braille da minha descrição e ouvia as quatro opções, então ela escrevia as respostas no computador para me enviar para que eu pudesse corrigir. Todas as outras partes, que foram escritas no teste original, foram reproduzidas em Braille também, pela mesma profissional que costumava transcrever todo o material escolar dela. Era assim que eu estava adaptando o material de treinamento para o teste até aquele momento.

Naquela tarde, eu poderia ver por mim mesma se a forma como eu tinha adaptado o teste havia sido útil o suficiente. O teste teve que ser gravado em áudio por razões de segurança, então usamos um aplicativo de celular para fazê-lo. Antes de começar a parte de compreensão oral, preenchi informações sobre ela na folha designada e li as instruções enviadas para nós pela empresa no Brasil responsável pela administração do teste. Margarete seria responsável por escrever as respostas de Karol na folha de respostas, assim que ela as falasse em voz alta. Karol decidia sobre a resposta correta e falava com Margarete para preencher o círculo relacionado à letra que ela estava ditando, na folha de respostas. Eu fiquei responsável por cuidar da reprodução dos áudios.

Karol teve dificuldades nas partes do teste em que havia algo escrito, já a parte 2 funcionou sem problemas e foi bom ouvir a forma como as duas negociaram o processo de ditado, sem qualquer planejamento prévio. Karol dizia a letra, Margarete repetia e pedia confirmação, o que era seguido da confirmação de Karol. "Muito organizado", pensei. Para as demais partes, contudo, ela explicou que os símbolos na transcrição do Braille eram muito diferentes do que ela costumava usar. Ela teve que descobrir o que significavam alguns dos símbolos, por exemplo, o artigo THE, que era representado por um único símbolo. Nenhuma de nós conhecia Braille, então não poderíamos ajudá-la nisso. Quando o teste terminou, conversamos com ela e ela expressou sua frustração.

⁷ Informações adicionais disponíveis em: <https://www.ets.org/s/disabilities/pdf/bulletin_supplement_test_takers_with_disabilities_health_needs.pdf>.

Fiquei muito frustrada também, e um pouco indignada, por saber que o nível de inglês da Karol, que não havia expressado as mesmas dificuldades no processo de preparação, seria mais que suficiente para fazer o teste com tranquilidade. Queria entender melhor o que havia acontecido, fiz buscas na internet e algumas horas depois encontrei um documento que me ajudou a compreender que não tivemos acesso a todos os materiais necessários para a aplicação. No documento 'Administrative Supplement for Test Takers with disabilities'⁸, havia a instrução de que a candidata deveria ter um tempo no início da aplicação para ler as páginas t1 a t6 em que constavam especificidades de como o texto havia sido transcrito para o Braille. Entrei em contato telefônico com os responsáveis pelo teste, explicando o que havia acontecido e pedindo que um novo teste fosse aplicado a ela. Como eles desconheciam o documento que mencionei, enviei uma mensagem documentando nossa conversa e socializando o documento, ciente de que seria muito útil para eles. Aguardei um mês e, não obtendo respostas, escrevi novamente. Após algumas trocas de mensagens, os responsáveis se desculparam pelo acontecido e se comprometeram a rever e a aperfeiçoar todo o procedimento nas próximas aplicações, mas explicaram que não dispunham de outro formulário do teste em Braille para nova aplicação.

PREPARAÇÃO E APLICAÇÃO DO TOEIC BRIDGE EM BRAILLE NA ÓTICA DE MARGARETE

Sou professora há muitos anos, mas tenho que admitir que a experiência que vou narrar aqui me deixou ansiosa e insegura como se fosse algo totalmente diferente na minha vida profissional. Na tarde de 13 de setembro de 2017, ocorreu a aplicação do teste ToEIC Bridge em Braille para Karol. A responsabilidade pela aplicação não era apenas minha. Éramos duas aplicadoras, Valeska e eu. Agora tenho certeza de que fizemos o melhor que podíamos para tornar o teste o mais confortável possível para Karol.

Primeiro, tivemos que preparar a sala e todo o material TOEIC com o caderno de questões em Braille. Valeska chegou às 14 horas no local preparado para a aplicação do teste. Eu já estava lá, lecionando para outro grupo de alunos. Por causa disso, Valeska começou a organizar a sala e outros preparativos sozinha. Às duas e meia, eu estava na sala 4 para ajudar Valeska. A aluna, Karol também já estava lá. No início, explicamos o teste para ela passo a passo: as regras, seus direitos e deveres. Nós escrevemos o horário de início do teste no quadro e tentamos começar, mas quando a aluna abriu o caderno de questões em Braille, ficou confusa porque a primeira parte do áudio não estava lá e nós também não tínhamos tido nenhuma explicação prévia sobre isso. Então, nós decidimos voltar ao início do CD, sabíamos que não era algo certo, mas precisávamos fazê-lo; caso contrário, era impossível para Karol proceder ao teste.

Depois de alguns minutos, ela descobriu que o teste só tinha início a partir da pergunta 16. Foi frustrante, porque nós, aplicadoras do teste, estávamos frente a frente com a aluna e não podíamos fazer nada para ajudá-la, por não sabermos ler em Braille. Eu era responsável por preencher a folha de respostas e decidi verificar todas as suas opções, as quais foram gravadas. Foi uma verdadeira surpresa e desapontamento para as aplicadoras do teste quando a aluna pediu para parar novamente no meio da parte direcionada ao áudio. "O que poderia ter acontecido desta vez?", pensei comigo mesma. Ela parou por algum tempo para explicar que havia alguns símbolos diferentes e desconhecidos na transcrição do Braille e ela estava em desvantagem, sentindo-se prejudicada por causa disso. Mais uma vez eu me senti frustrada: 'Como poderíamos ajudá-la?' Então, como o teste estava sendo gravado, nós decidimos pedir mais detalhes sobre o problema para que a Mastertest

⁸ Documento disponível em: <<https://www.etsglobal.org/content/download/15901/269432/version/1/file/TOEIC2C+TOEIC+Brigde2C+TFI+Tests+Administration+Supplement+for+Test+Takers+with+Disabilities.pdf>>.

tivesse conhecimento do fato. Infelizmente, o problema com os símbolos desconhecidos para a aluna também aconteceu na parte da leitura/interpretação.

Eu acredito que a experiência relatada aqui pode ajudar em novas e futuras aplicações do teste para outros alunos em contextos similares. Percebi que, a aluna sentiu-se cansada, não pelo tempo que ela passou fazendo o teste, mas por causa dos problemas que ela teve que gerenciar ao longo de sua realização. Vale ressaltar que a aluna gastou menos tempo do que era esperado para resolvê-lo.

5. COMPOSIÇÃO DE SENTIDOS SOBRE AS HISTÓRIAS VIVIDAS E CONTADAS

Metodologicamente, partimos dos textos de campo (notas de campo, e-mails trocados, conversas feitas por telefone e pessoalmente) para a composição de sentidos, ou seja, o processo de análise e de interpretação, conforme Ely, Vinz, Downing e Anzul (1997), e norteadas pela proposta de Dewey (1938) de que as experiências podem se constituir como educativas ou deseducativas.

Ao compor sentidos, atentamos para o fato de que os textos de campo se constituem múltiplos e em múltiplas camadas, às vezes turvos e imprecisos, e foi a partir do escrever, reescrever, conversar e negociar, depois de muito refletir, que encontramos uma forma válida, com certeza não a única, de escrever este texto de pesquisa. Nas palavras de Clandinin e Connelly (2015, p. 124), “não existe uma única verdade ou uma versão correta dos fatos. Na pesquisa narrativa, nossos textos de campo são sempre interpretativos e sempre compostos por um indivíduo, e num determinado momento”. Assim também é nosso texto de pesquisa, uma interpretação possível da reflexão conjunta das três autoras e não a busca pela verdade. Os sentidos compostos indicam cinco tensões que apresentamos nas subseções a seguir.

5.1. BRAILLE: A ÚNICA OPÇÃO?

A primeira tensão relaciona-se à limitação do Braille no que tange às opções de inclusão de estudantes cegos ao fazer o Toeic Bridge⁹. Ao se inscrever para o teste, não houve perguntas para a estudante, como: você ficaria mais confortável com o Braille ou com um recurso digital que permita a você ouvir o conteúdo da prova? Como podemos atender suas necessidades educacionais individuais (OLIVEIRA, 2016)?

Reiteramos que o Braille não deveria ser considerado a única tecnologia assistiva de grande valia, especialmente em tempos de avanços tecnológicos digitais. Como narrado na experiência vivenciada pela Karol quando ingressou no Instituto Federal, as tecnologias assistivas digitais colaboraram fortemente para seu processo de inclusão educacional. Por que apenas uma forma de inclusão? Por que não lançar mão das inovações tecnológicas digitais? Será que é inclusivo considerar pessoas com deficiência como se fossem iguais? Oliveira (2016, p. 47) defende, em seu texto de dissertação, após conviver com deficientes visuais, “que suas necessidades de atendimentos são diferenciadas e individualizadas” e propõe o parâmetro de “necessidades educacionais individuais”.

Acreditamos que essa individualidade deveria ser considerada em um contexto de avaliação somativa, que é culturalmente desfavorável no âmbito educacional. A experiência de

⁹ De acordo com o *Bulletin Supplement*, outro teste produzido pela ETS, denominado de GRE tem opção de ser feito com auxílio de leitura computadorizada, no caso de alunos cegos e de baixa visão.

tranquilidade narrada pela professora Valeska na fase de preparação da estudante, em que não apenas a formatação do teste, mas suas necessidades individuais foram honradas, tornou-se uma experiência de frustração, quando o processo passou a ser de tentativa de homogeneização: apenas o Braille como opção para candidatos cegos. Posteriormente, encontramos informações de que o ToEIC Bridge também possui versão em áudio, mas essa opção não nos foi disponibilizada.

Para Almeida (2008), que narrou em seu texto de pesquisa de mestrado seu processo reflexivo sobre a aprendizagem de leitura por alunos cegos e com baixa visão, “inclusão não pode ser confundida com homogeneização” (p. 185). “Diferentemente do que muitos possam pensar, inclusão é mais que ter rampas e banheiros adaptados” (p. 83). Em nossa história, inclusão significaria oportunizar o formato de teste que pudesse atender às necessidades da Karol.

5.2. FALTOU INFORMAÇÃO! SERÁ?

A segunda tensão, por sua vez, refere-se às diversas informações que não nos foram transmitidas, como a respeito da primeira parte do teste ToEIC Bridge, que compreende as questões de um (1) a quinze (15) em sua versão impressa em tinta - ou seja, para pessoas denominadas videntes ou sem acuidade visual - e que se faz inexistente em sua versão impressa em Braille.

Também não fazíamos ideia de que a versão Braille do teste se dava no formato de escrita Braille com abreviação padrão, ou Braille grau 2 - sobre o qual a estudante cega não dispunha de conhecimento, domínio ou instrução prévia para utilizar - e não em Braille grau 1 ou Braille não abreviado, o que perfeitamente poderia acontecer, tendo em vista que, embora não soubéssemos, ambas as formas de escrita são oficialmente utilizadas na língua inglesa.

Esse tipo de Braille é similar ao conhecido como Código Braille em Inglês Unificado. Segundo Howse, Riesen e Holloway (2013, p. 10), “o Código Braille em Inglês Unificado (UEB) foi desenvolvido pelo Conselho Internacional de Braille em Inglês para harmonizar o Braille, tanto em seus códigos como entre países anglófonos”. Nesse código, existem os *wordsigns*, definidos como contrações que representam uma palavra inteira. Entre os cinco *wordsigns*, que são palavras em inglês que sofrem contração forte, está o *THE*. Esse sinal foi identificado por Karol durante o ToEIC Bridge, o que é um indício de que o UEB estava sendo utilizado.

Ademais, não fomos informadas de que, por ser impresso no formato Braille grau 2, o teste seria acrescido de páginas extras que trariam o significado de cada abreviatura, as quais deveriam ser lidas a priori pela aluna, antes que fosse reproduzido o primeiro áudio, o qual trataria das questões do teste.

Por fim, foi uma surpresa saber que havia apenas um formulário (tipo) de teste em Braille, ou seja, apenas uma opção para uma aluna cega fazer o teste. Como narramos, não foi possível uma segunda chance, o que não ocorreria com os testes dos demais candidatos.

Na linha de pensamento de Bruner (2004), de uma reflexividade perturbadora, nos questionamos o que deveríamos ter feito em termos de previsão para que essas informações tivessem sido socializadas em tempo. Não recebemos instruções formais para a realização de um

treinamento específico para aplicação da prova em Braille em 2017, mas nas trocas de e-mail em 2015, houve indicação de que esse treinamento provavelmente ocorreria.

Será que não faltou cobrar dos órgãos competentes com antecedência? Será que, se tivéssemos nos organizado enquanto equipe, para delinear um plano de aplicação que considerasse a individualidade da candidata, teríamos encontrado as informações antes que fosse tarde demais? Por mais que isso nos perturba, é também uma oportunidade de aprender com o recontar e o reviver; considerando que “a inclusão é uma atividade de equipe” (MADRADO; LEITÃO; ARAÚJO; DANTAS, 2015, p. 33).

5.3. NATURALIZAÇÃO DA EXCLUSÃO?

Fomos informadas de que Karol foi a primeira estudante cega a fazer o teste na rede federal de educação e isso nos incomoda porque nos faz questionar se há realmente o processo de inclusão para que estudantes cegos façam esse teste.

Poderíamos apenas ter recebido a informação e conduzido todo o processo da forma como ele nos apresentava; porém, incomodadas com tal fato e procurando entender melhor a situação, primeiramente, tentamos uma pequena busca quantitativa para saber quantos cegos estudam na rede federal de educação. Infelizmente, como não encontramos a informação desejada e por não ser o foco principal desta pesquisa, optamos por refletir um pouco mais sobre o processo de in(ex)clusão escolar brasileiro.

Entendemos que universalizar o direito de aprender para todas e cada uma das crianças e adolescentes desse país não é suficiente se políticas e estratégias de acesso ao conhecimento não são garantidas a todos. Se a aluna Karol foi a primeira estudante a reivindicar o direito ao teste, entendemos que outras possibilidades, além da leitura em Braille, poderiam ter sido testadas e o fato poderia ter sido devidamente tratado como uma possibilidade real de inclusão na realização do teste.

Além disso, como é um teste aplicado em vários países, indagamos: quantos testes foram aplicados sem que as tensões que narramos fossem reportadas? Como isso não foi percebido antes? Como os problemas não foram evidenciados antes?

Sem enfrentar todos esses desafios e buscarmos caminhos para a solução das questões apontadas, nós vamos andar em círculos, sempre, em um ciclo perverso, que reforça a ideia de exclusão como norma, como natural, o que pode nos levar a outras experiências que Dewey (1938) chama de experiências deseducativas.

Tomamos e interpretamos nossas histórias como educativas (DEWEY, 1938) ao entendermos que nossas histórias de aprendizagem nos levam à reflexão e busca constante de um processo educativo mais inclusivo e participativo.

5.4. NÃO BASTA ENGAJAMENTO!

Intitulamos a quarta tensão vivida com o desabafo “Não basta engajamento”! As histórias nos indicam que nós três nos dedicamos para viver uma experiência educativa: estudando a língua inglesa, familiarizando-nos com a estrutura do teste e com o processo de aplicação, buscando prever possíveis desafios desde o treinamento em 2015, escutando umas às

outras e agindo de forma colaborativa e relacional. Isso não foi o suficiente para que a aplicação do teste transcorresse sem problemas.

Reiteramos a necessidade de o processo de inclusão ser feito no coletivo. Segundo Medrado, Leitão, Araújo e Dantas (2015, p. 33), “o coletivo de trabalho precisa mobilizar esforços: cada membro dando o melhor de si; os apoiadores (governantes, acadêmicos outros órgãos) fazendo os investimentos (formação/capacitação, acompanhamento), o local (escola) bem equipado e a sociedade envolvida”. É só no engajamento conjunto que conseguiremos minimizar as situações de exclusão e oportunizar os processos de inclusão dentro e fora do espaço escolar.

Outro ponto a ser questionado, e com o qual concordamos com Almeida (2008, p. 85), é que “o fato de não saber ler e escrever em Braille não deveria ser fator incapacitante para o trabalho com o aluno cego na escola inclusiva”. Mas na experiência que vivemos e contamos, sentimo-nos ‘incapacitadas’ como professoras, ao não conseguir ajudar a Karol a realizar o Toeic Bridge de maneira satisfatória. Por um lado, se tivéssemos conhecimento de Braille, poderíamos ter buscado conjuntamente entender o que aqueles pontos em relevo queriam dizer. Por outro lado, o conhecimento de Karol acerca de Braille poderia ter sido nosso foco e, a partir de perguntas norteadoras, ela poderia ter nos ajudado a entender o que estava escrito ali.

Após vivermos os problemas narrados, no dia da aplicação, não desistimos de buscar o que acreditávamos que era justo: uma nova oportunidade de aplicação. Procuramos as pessoas e órgãos competentes, munidas não apenas de uma reclamação, mas de histórias narradas e de documentos norteadores, e por mais que essas pessoas quisessem nos ajudar, as limitações de disponibilidade de um segundo formulário do teste em Braille definiram um desfecho com um resultado que não fazia juz à nossa dedicação.

Não defendemos que foi perda de tempo; pelo contrário, faríamos tudo novamente, por acreditarmos na necessidade de engajamento de quem está envolvido no processo educacional. Contudo, entendemos que o que poderia ser um processo inclusivo – ter a alternativa de um teste em Braille – acabou sendo excludente no contexto que se impôs.

5.5. TINHA TUDO PARA SER DESEUCATIVO!

Dewey (1938) critica pensarmos que porque toda educação genuína se dá a partir da experiência, toda experiência será genuinamente ou igualmente educativa. Tudo depende da qualidade da experiência e de como nos relacionamos com a experiência. Assim, ele propõe os termos educativo x deseducativo.

A experiência educativa é uma experiência em que participa o pensamento, através do qual se percebem relações e continuidades antes não percebidas. A experiência amplia os conhecimentos, enriquece o espírito e dá significação mais profunda à vida. É nisso que consiste a educação. Educar é crescer, não no sentido puramente fisiológico, mas no sentido espiritual, no sentido humano, no sentido de uma vida cada vez mais rica e bela, em um mundo cada vez mais adaptado e propício ao homem.

Nesse sentido, consideramos que essa experiência que vivemos tinha muito para ser deseducativa¹⁰, seja pela ansiedade e frustração que nos foram causadas, seja pela não oportunidade de repetir o teste, em um segundo momento, quando já nos encontrávamos munidas de todas as informações que não havíamos recebido a priori a respeito de sua estrutura Braille. Porém, tornou-se educativa por toda a aprendizagem que nos trouxe e pela experiência vivida, contada, recontada e revivida, levando-nos a questionamentos diversos sobre o sucesso/insucesso da aplicação do teste Toeic Bridge para cegos. Ademais, futuros aplicadores dessa mesma modalidade poderão se sentir mais seguros conhecendo as limitações que vivenciamos e procurando saná-las em tempo.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tomando os pressupostos de Dewey (1938), foi possível perceber que as experiências vividas e recontadas nas histórias que fazem parte deste texto de pesquisa podem ser consideradas como experiências educativas, uma vez que as tensões e inquietações que emergiram antes, durante e depois do processo de aplicação do Toeic Bridge em Braille para uma deficiente visual total levaram as pesquisadoras para o caminho da reflexão.

Se, a princípio, o que sobressaía nesta experiência narrada era um conhecimento fragmentado da situação enfrentada pelos deficientes visuais, queremos deixar claro que avançamos na compreensão dos possíveis problemas que poderiam levar a um único sentimento: frustração. Percebemos que, embora tenham sido experiências nunca antes relatadas ou investigadas da forma como foram aqui apresentadas, corroboram o pensamento de Dewey (1938), para quem a experiência amplia os conhecimentos, enriquece o espírito e dá significação mais profunda à vida.

É preciso deixar registrado que, ao contar sua própria experiência neste contexto de aprendizagem, a pesquisadora Karol, neste caso, também figura central da narrativa, também viveu o que Bruner (2004) chama de dilemas causados pela reflexividade.

Ao compor sentido das experiências vividas pelas três pesquisadoras, entendemos que o verdadeiro papel da educação transformadora e inclusiva é educar não apenas no sentido puramente fisiológico, mas no sentido espiritual, no sentido humano, no sentido de uma vida cada vez mais rica e bela, em um mundo cada vez mais adaptado e, neste caso, com destaque para os deficientes visuais.

Entendemos que nossa inquietação sobre as dificuldades enfrentadas pelos deficientes visuais na sua trajetória acadêmica, especificamente na realização do teste Toeic Bridge, levou-nos a uma compreensão mais profunda e reflexiva da necessidade de engajamento coletivo para obtenção do sucesso. Ademais, é possível destacar que as histórias aqui narradas e recontadas constituem rico material para futuras pesquisas no campo das limitações enfrentadas pelos deficientes visuais no âmbito geral da Educação Brasileira.

Por fim, destacamos que, embora as tensões se constituam múltiplas e em múltiplas esferas, precisamos, com urgência, de práticas e políticas governamentais e institucionais brasileiras que promovam maior acessibilidade dos deficientes visuais em relação aos seus direitos, especificamente os 'direitos educacionais'.

¹⁰ Almeida (2008, p. 144) narra a história de Josué, um estudante que viveu experiências deseducativas que o levaram a desistir de estudar. Sua história ilustra como as experiências podem ser deseducativas no contexto escolar.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, J. M. S. *A leitura do mundo por meio dos sentidos: histórias de ensino, aprendizagem e deficiência visual*. 2008. 204 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2008.
- BRUNER, J. Life as Narrative. *Social research*, v. 71, n. 3, Fall 2004. p. 691-710.
- CLANDININ, J. D. (Ed.). *Handbook of narrative inquiry: mapping a methodology*. Thousand Oaks; London; New Delhi: Sage/University of Alberta, 2007.
- CLANDININ, D. J. *Engaging in narrative inquiry*. New York: Routledge, 2016.
- CLANDININ, D. J.; CONNELLY, M. *Narrative Inquiry*. Complementary methods for research in education. 1 ed. Washington: American Educational Research Associates, 2000.
- CLANDININ, D. J.; CONNELLY, M. *Pesquisa Narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa*. 2 ed. rev. Tradução: GPNEP: Grupo de pesquisa narrativa e educação de professores. ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2015.
- CRAIG, C. J.; HUBER, J. Relational reverberations: shaping and reshaping narrative inquiries in the midst of storied lives and contexts. In: CLANDININ, J. D. (Ed.). *Handbook of narrative inquiry: mapping a methodology*. Thousand Oaks; London; New Delhi: Sage/University of Alberta, 2007. p. 251-279.
- DECLARAÇÃO de Salamanca: *Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em 27 set. 2016.
- Deficientes visuais: *Material didático*. Fundação Bradesco. Disponível em: <<http://www.fb.org.br/Institucional/AcoesComunitarias/deficientesvisuais>> Acesso em: 02 out. 2016.
- DEWEY, J. *Experience and Education*. New York: Kappa Delta Pi, 1938.
- ELY, M.; VINZ, R.; DOWNING, M.; ANZUL, M. *On writing qualitative research: living by words*. London, Reino Unido e Filadélfia, EUA: Routledge Falmer, [1997] 2001.
- FREEMAN, M. Autobiographical understanding and narrative inquiry. CLANDININ, J. D. (Ed.). *Handbook of narrative inquiry: mapping a methodology*. Thousand Oaks; London; New Delhi: Sage/University of Alberta, 2007. p. 120-145.
- HOWSE, J.; RIESSEN, R.; HOLLOWAY, L. (Eds.). *Unified English Braille: Australian Training Manual 2013*. Australia, 2013.
- LEMOS, E. R.; CERQUEIRA, J. B. *O Sistema Braille no Brasil*. Benjamim Constant. Rio de Janeiro, ano 20. Edição especial, nov. 2014.
- LIRA, M. C. F.; SCHLINDWEIN, L. M. A pessoa cega e a inclusão: um olhar a partir da psicologia histórico-cultural. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 28, n. 75, p. 171-190, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v28n75/v28n75a03.pdf>>. Acesso em 03 out 2016.
- LUGONES, M. Playfulness, “world”-travelling and loving perception. *Hypatia: a journal of feminist philosophy*, v.2, n.2, jun. 1987. p. 3-19.
- MEDRADO, B. P.; LEITÃO, L. V.; ARAÚJO, G.; DANTAS, R. O trabalho do professor e a inclusão escolar: as fragilidades do reconhecimento no ofício. *Revista (Con)Textos Linguísticos*, v. 9, n. 14, 2015. p. 23-38.

OLIVEIRA, N. M. *Histórias de atendimentos a alunos com necessidades educacionais individuais*. 2016. 152 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016.

SILVA, M. O. E. Da Exclusão à Inclusão: Concepções e Práticas. *Rev. Lusófona de Educação*, n. 13, Lisboa, 2009. p, 135-153. Disponível em: <<http://www.scielo.mec.pt/pdf/rle/n13/13a09.pdf>>. Acesso em: 09 jan. 2019.

Recebido em: 02 de julho de 2019
Modificado em: 24 de outubro de 2019
Aceito em: 11 de novembro de 2019